AVANCES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2017

Coordinadores:
Amparo Díaz-Román y Almudena Carneiro-Barrera

ISBN: 978-84-09-02097-3

ORGANIZAN

Universidad de Granada
Grupo de Investigación CTS-261

Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2017

Autor: 5th International Congress of Educational Sciences and Development. Santander (España), 25-27 de mayo de 2017.

Compiladores: Amparo Díaz-Román y Almudena Carneiro-Barrera

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
CIF: G-23220056
Facultad de Psicología.
Universidad de Granada.
18011 Granada (España).
Correo electrónico: info@aepc.es.
Web: http://www.aepc.es.
ISBN: 978-84-09-02097-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en el libro de capítulos “Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2017”, 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, 2017

Índice

VARIABLES Y FACTORES MODULADORES EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRITA

LA EFECTIVIDAD DE LA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA Y AUTORREGULADA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE REVISIÓN TEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA 23

Paula López, Mark Torrance, Gert Rijlaarsdam, Huub Van den Bergh, Alba González y Raquel Fidalgo

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA INSTRUCCIONAL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA 30

Rut Sánchez-Rivero y Raquel Fidalgo

LIDERANÇAS NA ESCOLA

COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA DOS JOVENS E LIDERANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR..... 36

Conceição Alves-Pinto

LIDERANÇA E CLIMA DE ESCOLA: QUE RELAÇÃO? 44

Ana Isabel Moreira Moutinho

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS E SOCIALIZAÇÃO..... 52

Maria de Fátima Gomes de Carvalho

CREATIVIDAD Y HABILIDADES COGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

VARIABLES NEUROPSICOLÓGICAS IMPLICADAS EN LA CREATIVIDAD: UN ESTUDIO CON POBLACIÓN UNIVERSITARIA..... 61

Cristina De la Peña Álvarez y Elena Bernabéu Brotóns

LOS MANUALES ESCOLARES Y SU DISCURSO OCULTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

USO Y ABUSO DE LA HISTORIA ANTIGUA EN LOS MANUALES ESCOLARES 69

Miguel Ángel Novillo López

DISEÑO, VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE RÚBRICAS. 4 CASOS DE ÉXITO

EVALUACIÓN 360º MEDIANTE UNA RÚBRICA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS 75

Montserrat Yepes-Baldó, Marina Romeo, María Ángeles García, Carolina Martín, Andrés Besolí, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez y Emma Bosch

CETT-ELEARNING: APLICACIÓN DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA EN LA FORMACIÓN ONLINE Y SEMIPRESENCIAL 83

Mercè Colom Oliva, Dra. Laia Coma Quintana y Patricia Peralta y Lasso

DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL 95

María José Poza Lozano

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN HACIA UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE: INFORMACIÓN OBTENIDA EN EL “SCHUMACHER COLLEGE” EN UN ESTUDIO DE CASO DE ÉXITO 103

Leslie Mahe Collazo Expósito y Anna Maria Geli de Ciurana

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN Y PARA LA SOSTENIBILIDAD. UNA EXPERIENCIA INTERGENERALCINAL DE APRENDIZAJE ACTIVO 109

David Caballero Franco, José Manuel Muñoz Rodríguez y Ángela Barrón Ruíz

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN PROYECTOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA 115

María José Rodriguez Largacha, Gonzalo Fernández y María Olga Bernaldo Pérez

ENTRE CIÊNCIAS: CONHECIMENTO-AUTONOMIA-INTERESSE (CAI)

ENTRE CIÊNCIAS: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A CONVERGÊNCIA E A COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO DO CONHECIMENTO-AUTONOMIA-INTERESSE (CAI) 121
João Omar Martins, Elisabete Ferreira e José Alberto Correia

SABERES E EXPERIÊNCIAS ENTRE CIÊNCIAS: A VIVÊNCIA DO E NO CÍRCULO DO PORTO DE FILOSOFIA, EPISTEMOLOGIA(S) E EDUCAÇÃO 129
Isabel Amorim, Elisabete Carvalho e Miguel Fonseca

CONTRIBUTOS PARA PENSAR OS SPIN-OFFS NAS CONSTRUÇÕES CONVERGENTES/DIVERGENTES DA FÍSICA E FILOSOFIA 138
Miguel Fonseca e João Omar Martins

DERIVA ‘EM FAMÍLIA’ - CONTRIBUTOS PARA PENSAR ENTRE AUTONOMIAS 147
Elisabete Carvalho, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

EL PLAN DE LECTURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: INCIDENCIA Y TÉCNICAS DE APLICACIÓN

ESCRITURA CREATIVA EN LE: EL VIAJE DEL HÉROE 153
Rocío Sánchez Millán

TÉCNICAS PARA LA COMPRENSIÓN Y DISFRUTE DE LA LECTURA 159
Carlos Javier Montejano López

LA LECTURA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO PERSONAL 166
Leticia Moreda López

CAMBIOS SOCIOEDUCATIVOS EN ÁREAS RURALES: SUJETOS, INSTITUCIONES, CURRÍCULUM

EL PAPEL DE LAS ESCUELAS RURALES EN EL DESARROLLO COMUNITARIO SOSTENIBLE…. 173
Óscar Fernández Álvarez

MEDIACIÓN, EMOCIÓN Y VALORES: CAMBIANDO EL MUNDO

LA MEDIACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 179
Elena Baixauli Gallego
EDUCAR EN VALORES A NUESTROS NIÑOS/AS: EL PAPEL DE LOS ABUELOS/AS 185
Mª Dolores Aviñó Aguar
EDUCAR EN VALORES EN EDUCACION INFANTIL "LOS CUENTOS Y LOS COLORES TAMBIEN ENSEÑAN VALORES" 192
García Otero, Dolores Valentina
DESARROLLO DE HABILIDADES Y VALORES DE CONVIVENCIA: UN PROGRAMA PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR 198
Nieto Baixauli, Cristina Erika
PREVENCIÓN DE LAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS MEDIANTE LA REALIDAD VIRTUAL EN CENTROS DE MENORES 204
Caicedo Mosquera, María Elizabeth

FOMENTO DE LA INICIATIVA EMPRENDEDORA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. EXPERIENCIAS Y PROYECTOS DE LA UCM (II)

INICIATIVAS Y PROYECTOS PARA FOMENTAR EL EMPRENDIMIENTO Y LA INNOVACIÓN EN EL ÁREA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN 211
Rosario Arquero Avilés y Gonzalo Marco Cuenca
TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE SEXOS Y ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR 218
Mª Isabel López Romero, Susana Rubio Valdehita, Lourdes Gago García y Mª Inmaculada López Núñez

A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NOS DIFERENTES CICLOS EDUCACIONAIS, COMO CONTRIBUTO PARA FORMAÇÃO

A TRANSDISCIPLINARIDADE E A COSMOVISÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA E BRASILEIRA 225
Rubia S. Fonseca, Joaquim Escola, Amâncio Carvalho y Armando Loureiro

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: O ENSINO DE ARTE EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR 232
Ivete Souza da Silva
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO HUMANA: O PORQUÊ DA INSERÇÃO DA ARTE NÃO SOLUCIONA A QUESTÃO 239
Vinícius Luge Oliveira
UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DAS UNIDADES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR – BRASIL 245
De Souza Mendes da Silva, Jefferson Tiago
ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM CIÊNCIAS NATURAIS. ESTUDO DE CASO 253
Patrick Ferreira y Rubia Fonseca

CRECIENDO JUNTOS: PERSPECTIVAS PSICO-EMOCIONALES DEL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-EMOCIONAL CON JÓVENES CON TDAH 261
Rafael Guerrero Tomás, María Eugenia Martín Palacio y Cristina di Giusto Valle

NUEVOS ESPACIOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. EL CASO DEL MEDIALAB DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (MEDIALAB USAL)

MEDIALAB USAL, ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA 269
Fernando Almaraz Menéndez, Miguel Ángel Gimeno González, y M. Teresa Martín García
APLICACIÓN DE APP-INVENTOR A LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS ... 276
Carmen López Esteban, Fernando E. Almaraz Menéndez, Manuel Martín Mohedano, Laura Fontanillo Fontanillo, Mª Teresa Martín García y Miguel Ángel Gimeno González
PROYECTO WIKIUSAL. GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO ABIERTO EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO 284
María Teresa Martín García, Fernando Almaraz Menéndez, Laura Fontanillo Fontanillo, Manuel Martín Mohedano y Miguel Ángel Gimeno González

APLICACIÓN DE ARDUINO A LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN BELLAS ARTES 290
Miguel Ángel Gimeno González, M. Teresa Martín García, Josué Manso Boyero y Fernando Almaraz Menéndez

LA EXPLORACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DE TEXTUALIDADES MULTIMODALES

EL CORTOMETRAJE COMO INSTRUMENTO PARA EXPLORAR LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS 297
Elisabet Contreras Barceló y Lorena Berríos Barra

CONVIVENCIA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE CONDUCTA: UN RETO PARA EL CENTRO EDUCATIVO

¿COMO PREVENIR LA VIOLENCIA? EDUCANDO LA CONVIVENCIA 305
Gerardo M. Fernández González

ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: NECESIDAD DE UN CAMBIO DE ÓPTICA 311
Mª del Carmen Perez Portillo

INTERVENCIÓN EN UN CASO DE PROBLEMAS DE CONDUCTA 317
Teresa Duarte Llaneza

SI ME QUIERES, PONME LÍMITES 324
Mª Jesús Pino Fernández

PARENTALIDAD Y BIEN-ESTAR INFANTIL

ESTILOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. SERÁ O NÍVEL EDUCATIVO DAS MÃES IMPORTANTE? 330
Emília Costa, Filomena Matos, Cátia Martins, Lara Ayala-Nunes e Cristina Nunes

COMO VIVEM AS CRIANÇAS EM ALBUFEIRA? HÁBITOS DE VIDA, ALIMENTAÇÃO E SAÚDE 338
Filomena Matos, Emília Costa, Cátia Martins, Lara Ayala-Nunes e Cristina Nunes

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS, À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES E DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS EM PORTUGAL: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS EM DOIS CICLOS AVALIATIVOS 345
Maria Piedade Vaz-Rebelo, Maria da Graça Bidarra, Carlos Barreira y Valentim Alferes

O DESEMPENHO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA 352
Carlos Barreira, Paulo Candeias, Graça Bidarra y Paula Patrício

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO PELOS PARES 359
Albertina Oliveira, Carlos Barreira, Luiz Queiroga y Maria Vaz-Rebelo

ESPACIOS EMERGENTES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CLAVE MULTIDISCIPLINAR. EL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE DE CAMBIO

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CLAVE MULTIDISCIPLINAR 365
Margarita González Sánchez e Indalecio Sobrón Salazar

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. ESPACIO RELEVANTE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL 371
David Caballero Franco y Judith Martín Lucas

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE ENSINO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS 378
Maria da Graça Bidarra, Maria Piedade Vaz-Rebelo, Carlos Barreira, Margarida Africano Amaral y Raquel Batista Oliveira
PRÁTICAS INCLUSIVAS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES, TÉCNICOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 384
Raquel Batista Oliveira, Maria da Graça Bidarra y Maria Piedade Vaz-Rebelo

EL ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DESDE LA ÓPTICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. ESTUDIO DE ALGUNOS EJEMPLOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

LA FORMACIÓN TRANSDISCIPLINAR DE LOS PROFESIONALES EN TORNO AL ARTE EN RESPUESTA A LAS NUEVAS NECESIDADES LABORALES 391
Rafael Mantas Fernández y Carmen Moral Ruiz

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ..... 399
Sebastián Sánchez
UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL 405
Gloria Rojas Ruiz y Ana María Fernández Bartolomé
LAS CREENCIAS SOBRE GÉNERO EN LOS ADOLESCENTES: ANÁLISIS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL 411
Inmaculada Alemany Arrebola, María del Mar Ortiz Gómez y Francisca Ruiz Garzón
LA METODOLOGÍA CLIL A EVALUACIÓN 418
María de los Ángeles Jiménez Jiménez y Ana María Rico Martín
INVESTIGACIONES SOBRE ACTITUDES Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CAMPUS DE MELILLA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA HACIA DIVERSAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES 426
Miguel Ángel Gallardo Vigil, Adrián Segura Robles y Manuel García Alonso

ARTE Y EDUCACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPÍRITU CREATIVO

EL ALUMINIO. INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD EN LA FUNDICIÓN ARTÍSTICA 433

Enric Teixidó Simó, Joan Miquel Porquer Rigo y Juan José Pacheco Puig

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO DE LAS ARTES

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL PROYECTO ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN (VA.E) EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA 439

Silvia Carrascal Domínguez

EL PAPEL DE LOS INTELECTUALES EN LA EDUCACIÓN

EL MALESTAR DE LA CULTURA DESDE LA ÓPTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 448

Pablo López de Leyva

MÚSICA Y EDUCACIÓN

LA PRUEBA DE ACCESO A GRADO SUPERIOR DE CLARINETE Y SUS INFLUENCIAS EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES 455

Francisco Joaquín Garres Pérez

CANCIONES POPULARES Y RECURSOS DIGITALES: STOP MOTION EN EL AULA DE INFANTIL 461

Nerea Barrena de la Rua y Cristina Arriaga Sanz

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA IMPROVISACIÓN Y LA CREATIVIDAD EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN EL AULA DE SAXOFÓN 467

Raúl Lledó Valor y Eladio Sellés Navarro

EVOLUCIÓN DEL TRABAJO DE LA IMPROVISACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO MUSICALES: ESTUDIO DE UNA EDITORIAL ESPAÑOLA 473

María del Mar Bernabé Villodre

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y COMO ESTA NOS LLEVA AL LIBRE PENSAMIENTO Y A LA LIBERTAD PERSONAL

EL TRABAJO COLABORATIVO DENTRO DEL PROYECTO ARTÍSTICO. LOS BENEFICIOS DE UNA EDUCACIÓN CREATIVA 479
José Antonio Asensio Fernández, Rafael Romero Pineda y Verónica Asensio Arjona

ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL TRABAJO POR PROYECTOS PLURILINGÜES E INTERDISCIPLINARES 484
Verónica Asensio Arjona y José Antonio Asensio Fernández

CONSTRUYENDO LA LIBERTAD PERSONAL EN LOS LÍMITES DE LA ASIGNATURA: PROCESOS Y METODOLOGÍAS DE CREACIÓN E INNOVACIÓN..... 490
Begoña Medel Bermejo

APORTES A LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

IDONEIDAD EPISTÉMICA DE UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE VISUALIZACIÓN ESPACIAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA 497
Andrea Cruz, María M. Gea, Belén Giacomone y Juan D. Godino

LA HEURÍSTICA DE LA REPRESENTATIVIDAD EN LA ALFABETIZACIÓN ESTADÍSTICA: CÓMO AFECTA LA FALACIA DE LAS COMPARACIONES EN VALORES ABSOLUTOS A LA INTERPRETACIÓN DE DATOS ESTADÍSTICOS 505
Francisco Martínez-Ortiz, Elena Molina-Portillo, Danilo Díaz-Levicoy y José Miguel Contreras

LA EDUCACION ARTISTICA COMO HERRAMIENTA DE INTEGRACION SOCIAL Y COSTRUCCION DE LA CIUDADANÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ELEMENTO DE INTEGRACIÓN SOCIAL, IDENTIDAD ÉTNICA Y AUTOESTIMA EN AFRODESCENDIENTES 512
Amador Cernuda Lago

LA DANZA COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS Y JÓVENES CON AUTISMO 520
María Luisa Martín Horga

EFECTOS DE LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL OCIO DE LOS ADOLESCENTES EN RUSIA 527
Polina Smirnova-Avsiuk

ECONOMÍA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA ESCOLARIZACIÓN: UNA VISIÓN DESDE LA MANUALÍSTICA ESCOLAR

ECONOMÍA E IDENTIDADES SOCIALES EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN 533
M. Yovana Hernández Laina

CONSUMO DE MASAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DURANTE LA TRANSICIÓN POLÍTICA EN ESPAÑA. ESTADO DE LA CUESTIÓN 539
Manuel Ferraz Lorenzo

UNA INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE TRABAJO EN LOS MANUALES ESCOLARES DURANTE LA TRANSICIÓN 545
Mariano González-Delgado

PRECEDENTES DE LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DEL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA 551
Cecilia Valbuena Canet

LA CONTRIBUCIÓN DEL GÉNERO FEMENINO A LA ECONOMÍA ESPAÑOLA EN LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA: (1990-2015) 558
Virginia Guichot-Reina

MÚSICA Y DESARROLLO

EL SENTIDO COLECTIVO DE LA MÚSICA: LAS AGRUPACIONES MUSICALES DE VENEZUELA Y LA COMUNIDAD VALENCIANA COMO ESTUDIOS DE CASO 564
Amparo Porta y Remigi Morant

LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES HACIA LAS CIENCIAS EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

¿LAS EMOCIONES QUE EXPERIMENTAN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA HACIA LAS CIENCIAS ESTÁN CAUSADAS POR EL PROFESOR DE LA MATERIA? 572
Ana Belén Borrachero Cortés y María Antonia Dávila Acedo
¿EXISTE RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS EMOCIONES HACIA EL APRENDIZAJE DE FÍSICA Y QUÍMICA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA? 583
María Antonia Dávila Acedo, Ana Belén Borrachero Cortés y Florentina Cañada Cañada
EMOCIONES Y AUTOEFICACIA QUE MANIFIESTAN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN HACIA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON FÍSICA Y QUÍMICA 591
Florentina Cañada, Guadalupe Martínez, Alba Benítez y María A. Dávila
EL DIARIO EMOCIONAL COMO INSTRUMENTO AUTORREGULADOR DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL MAESTRO EN FORMACIÓN 597
Guadalupe Martínez Borreguero, Francisco L. Naranjo y Florentina Cañada

IMPLICACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE

INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE GRADO 5° PRIMARIA 605
Sonia Lucia Duarte Sarmiento y Verónica López Fernández

MANAGEMENT Y TIC EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DOCENCIA EN POSGRADO CON ALUMNADO MULTIDISCIPLINAR, UNA EXPERIENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LOS MODELOS DE NEGOCIO ONLINE 614
Francisco Javier Lena-Acebo y Maria Elena Garcia-Ruiz
FACTORES EXPLICATIVOS DEL ÉXITO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN EMPRESARIAL: EVIDENCIA EMPÍRICA EN LAS UNIVERSIDADES 621
Gabriela Gerón-Piñón, Pedro Solana-González, Sara Trigueros-Preciado y Daniel Pérez-González

COMBINANDO FORMACIÓN MULTIDISCIPLICAR EN MANAGEMENT Y TIC 628
Maria Elena Garcia-Ruiz y Francisco Javier Lena-Acebo
ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE MADUREZ DE COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE INFORMACIÓN (CMI) EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 634
Rocío Rocha Blanco

MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN NUMÉRICA: UNA MATEMÁTICA FORMATIVA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

EXPERTO UNIVERSITARIO EN MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 642
M. Jesús Campión, Raquel García Catalán e Inmaculada Lizasoain

FAMILIA Y ADOLESCENTES: PROCESOS E INTERVENCIÓN

CONTROL, AFECTO Y JUSTICIA PERCIBIDA EN EL TRATO DE LOS PADRES: ¿HAY RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS INTERNALIZANTES Y EXTERNALIZANTES DE PAREJAS DE HERMANOS ADOLESCENTES?..... 648
David Posada Alonso y Silvia López Larrosa
IMPLICACIÓN DE PADRES Y MADRES Y AUTOCONCEPTO DE LOS ADOLESCENTES 655
María Jesús Omil Tilve y Silvia López Larrosa

EL CUENTO Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

ÉRASE UNA VEZ EL KAMISHIBAI: TÉCNICAS PARA LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA NARRACIÓN ORAL DE CUENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL..... 661
Eva Álvarez Ramos
LA ADAPTACIÓN DE CUENTOS ACTUALES A LECTURA FÁCIL 667
María Pilar Celma Valero
BÚSQUEDA Y ANÁLISIS DE CREACIONES MINIFICCIONALES EN RED (MICRORRELATOS + FOTOGRAFÍAS): PROPUESTA DE PRÁCTICA DOCENTE ... 674
Teresa Gómez Trueba

CAPERUCITA ROJA: DEL MITO A LA LITERATURA, DE LA LITERATURA AL CINE 681
Carmen Morán Rodríguez
PINTAR CON PALABRAS, NARRAR CON IMÁGENES: ARTE Y ARTISTAS EN EL CUENTO INFANTIL 688
Jesús F. Pascual Molina

EXPERIENCIAS INNOVADORAS MEDIANTE ABP EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS A NIVEL UNIVERSITARIO
UNA FORMA ALTERNATIVA DE ENSEÑAR Y EVALUAR ÁLGEBRA LINEAL 694
Santiago Domínguez García y María Isabel García-Planas

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN. AVANCES DEL PROYECTO SCIENCEPRO
LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN. AVANCES DEL PROYECTO SCIENCEPRO 701
Francisco Javier Sanz Trigueros

MEDIO AMBIENTE Y EDUCACIÓN
LA NATURALEZA COMO RECURSO PARA EDUCAR EN LA INTERIORIDAD 708
Isabel-María Granados-Conejo y María-Dolores Callejón-Chinchilla y Andrés Ortega-Cruz
LA HUELLA ECOLÓGICA COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA AMBIENTAL DE LOS ALUMNOS DE UN CENTRO EDUCATIVO 715
Pedro Garrido González de Riancho y María Luisa Moreno Gutiérrez
MEDIO AMBIENTE, ARTE Y CREATIVIDAD: LA NATURALEZA COMO RECURSO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA 730
María-Dolores Callejón-Chinchilla, Andrés Ortega-Cruz, Joan-Miquel Porquer-Rigo, Rocío Arregui-Pradas y Eulalia Grau Costa

LA GRANJA ESCUELA COMO ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL CENTRO ESCOLAR 736
Mª Luisa Moreno Gutiérrez, Pedro Garrido González de Riancho y Concepción Garrido González de Riancho

DIDÁCTICA/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

THE LABORATORY OF PHENOMENOLOGY OF COMMUNICATIVE RELATIONSHIP AT THE UNIVERSITY OF BARI "ALDO MORO" AND THE DUGI (GROUP-INTERACTIVE UNIVERSITY DIDACTICS) 746
Gabriella de Mita
LOS TRES NIVELES DE REPRESENTACIONES MENTALES PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL COMPORTAMIENTO DE LAS SUSTANCIAS EN ESTADO GASEOSO EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RODRIGO LARA BONILLA DE NEIVA 753
Zully Cuéllar López y Caren Vanegas Castillo
COMPARACIÓN ENTRE LO QUE DICE ENSEÑAR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE NUTRICIÓN HUMANA Y LO QUE EVALÚA 762
Juan Carlos Rivadulla López, María Jesús Fuentes Silveira y Cristina Martínez Losada

MISCELÁNEA

COMPARACIÓN DE LOS MODELOS ALEMÁN Y ESPAÑOL DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA COMO MECANISMOS DE ACTUACIÓN CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO 770
Alemán Falcón, Jesús A. y Calcines Piñero, María A.
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA E INGENIERÍA: ALEXITIMIA, AUTISMO, ANSIEDAD Y SATISFACCIÓN CON LA CARRERA 776
A. Rubio-González y G. López-Crespo

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LOS CUIDADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL: EL AULA DE RECURSOS (1973-1985) 784
Andressa Santos Rebelo

ATENCIÓN EDUCATIVA DOMICILIARIA EN HUELVA 790
Cristina Casado Gómez y José Ramón Márquez Díaz

INNOVACIÓN DOCENTE

LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DESDE LOS PLANES DE IGUALDAD DE LAS UNIVERSIDADES 797
Beatriz García Antelo, Mª del Rosario Castro González e Isabel González Gómez

ANÁLISIS DEL PAPEL DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS EN EL GRADO DE ECONOMÍA DE LA FCCEE DE LA UPNA 805
Ana Munárriz, María Jesús Campión y Raquel G. Catalán

LA ENSEÑANZA MEDIANTE MODELIZACIÓN COMO PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS 811
N. Jiménez-Tenorio, L. Aragón y J.J. Vicente

PSICOBLOC: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 818
Mª Jesús Serrano-Ripoll, Virginia Ferreiro Basurto, Victoria Ferrer Pérez y Capilla Navarro Guzmán

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD PRÁCTICA EN UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN INGENIERÍA NAVAL Y OCÉANICA IMPARTIDA EN LA ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA 826
Mª Jesús Rodríguez-Guerreiro, Laura Castro-Santos, José -Carlos Álvarez-Feal, Raúl Villa-Caro, Luis carral-Couce y José Ángel Fraguela-Formoso

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN/TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA/SUPERVISIÓN EDUCATIVA

LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA EN LA ACTUALIDAD. EL GRUPO DE LA JUVENTUD CUALIFICADA 833
María González Blanco

¿INFLUYE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS EXPERIENCIAS POSITIVAS O NEGATIVAS GENERADAS EN EL ALUMNADO? ... 840
Javier Sevil Serrano, Ángel Abós Catalán, Alberto Aibar Solana, María Sanz Remacha y Luis García-González

DEFINICIÓN, IMAGINARIOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS MEXICANOS. UN ABORDAJE CUALITATIVO 847
Luis M. Rodríguez Otero y David Casado Neira

EVALUACIÓN DE LA HOMOFOBIA EN LOS/AS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA 855
José Ramón Márquez Díaz y Cristina Casado Gómez

INNOVACIÓN DOCENTE

VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CINE 862
Susana Collado-Vázquez, Jesús María Carrillo y Elena Peribáñez

LA PRESENCIA DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL: ANÁLISIS DE RECURSOS 868
Celia España Chico y Noelia Fernández-Rouco

EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS MEDIANTE LA MENTORÍA 875
Ana Castro Zubizarreta, Rosa García-Ruiz y Paula Renés-Arellano

INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PARTIR DEL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE 882
Miguel González González

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

¿QUÉ CONCEPCIONES TIENEN SOBRE EL PENSAMIENTO LOS DOCENTES EN FORMACIÓN? 888
Manuel Cañas Encinas, Noelia García Martín, Ruth Pinedo González e Inmaculada Calleja González

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PENSAMIENTO VISIBLE EN EDUCACIÓN 895
Noelia García Martín, Ruth Pinedo González, Cristina Vallés Rapp y Cristina Gil Puente

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN/PSICOPEDAGOGÍA/INNOVACIÓN EDUCATIVAS

ESQUEMA PERCEPTIVO-INTERPRETATIVO RESPECTO A LOS RIESGOS ESCOLARES Y LA VIVENCIA DE LA PREVENCIÓN DE ACCIDENTES 902
M.I. Gabari y R. Sáenz

DIDÁCTICA/PEDAGOGÍA SOCIAL/TRASTORNOS DEL DESARROLLO

INVESTIGACIÓN AUTO/BIOGRÁFICA EN LAS CIENCIAS SOCIO-EDUCATIVAS. UNA METODOLOGÍA QUE FACILITA PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN 909
M. Dolores Jurado Jiménez y M. Inés Gabari Gambarte

MISCELANEA

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA SENSIBILIDAD MORAL EN EL MODELO DEL EEES. APORTACIONES DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN 918
Juan Manuel Díaz Torres

LA EDUCACIÓN VIAL COMO OBJETIVO DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE 924
Margarita Nieto Bedoya y Alexia Cachazo Vasallo

UTILIZACIÓN DEL TEST DE FELDER Y SILVERMAN CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 931
Óscar Navarro Martínez, Ana Isabel Molina Díaz, Miguel Lacruz Alcocer y Manuel Ortega Cantero
EL DESARROLLO HUMANO DE LAS AUTONOMÍAS ESPAÑOLAS: ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA 938
Miriem Mohamed-Maslouhi, Miguel Ángel Pérez-Castro, Miguel Ángel Montero-Alonso, Cristina Miragaya-Casillas y Meyit Mohamed-Mimón

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

AVANCES EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN NUEVO FACTOR PROTECTOR ANTE EL CONSUMO DE DROGAS EN LA ADOLESCENCIA 945
Sara González Yubero, Susana Lázaro Visa y Raquel Palomera Martín
TIPIFICACIÓN DE ACCIDENTES ESCOLARES PERCIBIDOS POR ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 952
R. Sáenz y M.I. Gabari

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES Y PROFESIONALES DE LA DANZA 964
Paula De Castro Fernández

LA EFECTIVIDAD DE LA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA Y AUTORREGULADA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE REVISIÓN TEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Paula López*, Mark Torrance, Gert Rijlaarsdam***,**
Huub Van den Bergh**, Alba González* y Raquel Fidalgo***
**Universidad de León; **Nottingham Trent University;*
**** University of Amsterdam; **** Utrecht University*

Resumen

La revisión es un complejo proceso en el que los escritores deben comparar el texto creado con el texto ideado a través del uso de diversas habilidades complejas. Varios estudios han demostrado que los escritores más jóvenes apenas muestran habilidades de revisión, y si lo hacen esto no tiene como consecuencia una mejora de la calidad textual. Por ello, es importante conocer qué enfoques instruccionales son más efectivos para la mejora de las habilidades de revisión textual en alumnado de primaria y secundaria. Así, el objetivo del presente estudio se centra en analizar la eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada centrada en el proceso de revisión textual para la mejora de la calidad textual en alumnado de sexto de educación primaria. La muestra estuvo compuesta por 85 estudiantes de sexto de primaria distribuidos en un grupo experimental, que recibió una instrucción de carácter estratégica y autorregulado centrado en el proceso de revisión, y un grupo control cuya instrucción se centró en el establecimiento de objetivo comunicativos. El estudio siguió un diseño pretest-postest-seguimiento donde se tomaron medidas de calidad textual, habilidades de revisión así como el efecto de medidas moduladoras como la autoeficacia o el estilo escritor. Los resultados han evidenciado que la instrucción estratégica y autorregulada es un enfoque eficaz para la mejora de la calidad textual y habilidades de revisión relacionadas con la detección y corrección de errores sustantivos en alumnado de educación primaria.

Palabras clave: Escritura, Revisión, Instrucción Estratégica y Autorregulada, Audiencia, Variable Moduladoras

Abstract

Revision is a challenging process, extensively used by skilled writers, in which students should compare the actual text with the intended text through the use of several complex skills. Several studies have shown that younger writers barely exhibit revision abilities. However, even if they use it, this does not result in an improvement of text quality of their compositions. Therefore, it is important to know which instructional approaches are most effective for the improvement of revision skills in primary and secondary school levels. Thus, the goal of the present study was to analyse the effectiveness of strategy-focused instruction focused on the revision process for the improvement of the textual quality in six-grade students.The sample comprised 85 six-grade students of primary education divided into an experimental group, which received strategy-focused instruction aimed to develop revision skills, and a control group whose instruction focused on the establishment of communicative goals. The study followed a pretest-posttest-maintenance test design where text quality and revision skills were evaluated as wells as the moderator effect of variables as self-efficacy or writer style. The results showed that strategy-focused instruction in an effective approach to improve text quality as well as revision skills related to detection and correction of substantive mistakes in six graders.

Keywords: Writing, Revision, Strategy-Focused Instruction, Audience Awareness, Moderator variables

Introducción

La revisión es un proceso complejo, usado principalmente por escritores expertos, en el que los estudiantes deben comprar el texto creado con el texto ideado (Hayes y Flower, 1980). Para poder revisar de forma efectiva, los escritores deben ser capaces de leer su propio texto de forma crítica, examinar su contenido y organización y decidir si satisfacen las necesidades de la audiencia (Bereiter y Scardamalia, 1987).

A pesar de su importancia, los estudiantes más jóvenes apenas muestran habilidades de revisión o si lo hacen, estás no mejorar la calidad de sus composiciones escritas (Berninger, 2012). Una posible explicación es que los escritores más jóvenes tienden a focalizar sus revisiones sobre aspectos superficiales relacionados entre otros aspectos con la ortografía o puntuación en vez de centrar su atención sobre aspectos

relacionados con el contenido y organización, relacionándose éstos últimos con la mejora de la calidad textual. Tal vez, los escritores tienen un conocimiento inapropiado sobre qué es la revisión y en qué consiste o cómo consecuencia de su complejidad la limitada capacidad cognitiva de los estudiantes se ve sobrecargada (MacArthur, 2012).

Por ello, dada la gran complejidad de este proceso y teniendo en cuenta que los escritores más jóvenes no revisan sus textos de forma natural, se da una clara necesidad de desarrollar intervenciones basadas en la evidencia científica que proporcionen información sobre qué enfoque es más adecuados para la mejora de las habilidades de revisión textual. Por tanto, el objetivo del presente estudio se centra en analizar la eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de las habilidades de revisión textual en alumnado de sexto de educación primaria.

Método

Diseño

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño pretest-postest-seguimiento donde se tomaron medidas relacionadas con la calidad textual, habilidades de revisión así como el efecto de variables moduladoras como la auto-eficacia o el estilo escritor.

Las clases fueron asignadas de forma aleatoria a la condición experimental y grupo control. El grupo experimental recibió una instrucción de carácter estratégico y autorregulado centrada en el proceso de revisión textual a través de los componentes típicamente incluidos dentro de este tipo de instrucción como es la instrucción directa, modelado, emulación por pares e individual. Por su parte, el grupo control recibió una instrucción focalizada en el establecimiento de objetivos comunicativos para la escritura efectiva del texto final.

Con el fin de garantizar unas condiciones instruccionales semejantes, todos los grupos recibieron el mismo número de sesiones instruccionales, con el mismo tipo de práctica de escritura.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 85 estudiantes de sexto curso de Educación Primaria pertenecientes a cuatro clases de dos centros educativos con similares características académicas y socio-culturales. Los alumnos con necesidades educativas

especiales participaron en el estudio, excluyéndose sus datos de los análisis estadísticos con el fin de generalizar los resultados obtenidos.

Procedimiento

Los programas instruccionales se aplicaron de forma contextualizada en el grupo clase, siendo implementados por la primera autora, la cual cuenta con experiencia educativa previa, durante las clases de Lengua. La intervención se desarrollo en cuatro sesiones llevadas a cabo en cuatro semanas consecutivas con una duración de 50 minutos cada una. En la Tabla 1, se presenta una síntesis de los programas instruccionales implementados.

Tabla 1

Síntesis de los Programas de Instrucción

SESIONES	***CONDICIONES***	
	EXPERIMENTAL	***CONTROL***
1	-Instrucción en el proceso de revisión -Instrucción en el establecimiento de objetivos comunicativos como primer paso para la revisión -Instrucción directa de la estrategia de revisión PIENSO	-Instrucción en el proceso de planificación -Instrucción sobre el establecimiento de objetivos comunicativos
2	-Modelado del uso de la estrategia PIENSO -Trabajo por parejas	-Trabajo sobre el establecimiento de objetivos comunicativos -Trabajo por parejas
3	-Modelado del uso de la estrategia PIENSO -Trabajo por parejas	-Trabajo sobre el establecimiento de objetivos comunicativos -Trabajo por parejas
4	-Práctica individual (revisión de un texto a partir del uso de la estrategia PIENSO y escritura del texto final)	-Práctica individual (establecimiento de objetivos comunicativos y escritura del texto final)

Instrumentos de evaluación

Calidad textual

Para la valoración de la calidad textual se siguió el procedimiento empleado por Van den Bergh and Rijlaarsdam (1986) para la creación de escalas de evaluación a través del uso de textos de anclaje para textos argumentativos. Se consideraron cuatro dimensiones como fueron la consecución del objetivo, la consideración de la audiencia, la estructura y organización y el lenguaje. Cada una de las dimensiones fue evaluada a través de una escala de puntuaciones que oscilaban entre 70 y 130 puntos, con 5 textos de anclaje representando diferentes puntuaciones (70, 85, 100, 115 y 130).

Habilidades de revisión

Para evaluar las habilidades de revisión se pidió al alumnado que revisase un texto creado por los investigadores que contenía seis errores de contenido y cuatro errores superficiales. Se tuvieron en cuenta cuadro medias que fueron detección de errores superficiales, detección de errores de contenido, corrección de errores superficiales y corrección de errores de contenido.

Auto-eficacia

Para medir las creencias de autoeficacia del alumnado se utilizó la escala "Writing Skills Self-Efficacy Scale (SEWS)" de Brunning y colaboradores publicada en 2013. Dicha escala fue traducida al español y adaptada de acuerdo a la edad de los participantes. La escala consta de 16 ítems pudiéndose valorar cada ítem en una escala de 0 (completamente incierto) a 100 (completamente cierto).

Estilo escritor

Se utilizó el cuestionario previamente validado por Kieft y colaboradores, publicado en 2007, para conocer la tendencia del alumnado hacia un enfoque planificador o revisor. El cuestionario consta de 26 ítems (11 de planificación y 15 de revisión), que fueron puntuados en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Resultados

Los datos se analizaron mediante análisis de la varianza (ANOVA), de medidas repetidas, siguiendo un diseño cruzado de dos factores: tiempo (pretest-postest; pretest-seguimiento) y condición (experimental-control).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las variables consideradas en relación a la calidad textual como fueron la consecución del objetivo, consideración de la audiencia, estructura y organización y lenguaje ($F \geq 12.72$, $p \leq .001$) en comparación con el grupo control manteniéndose dichas diferencias a largo plazo ($F \geq 29.99$, $p \leq .001$).

En cuanto a las habilidades de revisión, el grupo experimental mostró mejoras estadísticamente significativas respecto a la detección y corrección de errores de contenido ($F \leq 5.49$; $p < .001$) frente al grupo control manteniéndose los resultados a largo plazo ($F \leq 7.32$; $p < .001$). No se encontraron diferencias entre ambos grupos para la detección y corrección de errores superficiales.

Finalmente, no se encontró un efecto moderador de la efectividad de la intervención relacionado con la autoeficacia o el estilo escritor.

Conclusiones

Tras los resultados obtenidos es posible sugerir las siguientes conclusiones. En primer lugar, se ha evidenciado que la instrucción estratégica y autorregulada centrada en el proceso de revisión es efectiva para la mejora de la calidad textual en alumnado de sexto de educación primaria. A pesar de ello, debe considerarse que los estudiantes en el grupo control, quienes recibieron una instrucción centrada en el establecimiento de objetivos comunicativos, también resulto eficaz en línea con lo encontrado en estudios previos.

Igualmente, un análisis más profundo de la efectividad de este tipo de instrucción ha evidenciado que produce una mejora en las habilidades de revisión textual específicamente centradas en la detección y corrección de errores de contenido los cuales están directamente relacionados con un incremento de la calidad textual.

Finalmente, el hecho de no encontrar resultados respecto al efecto moderador de la autoeficacia o el estilo escritor sugiere que los estudiantes se beneficiaron de la

intervención independientemente de sus creencias de autoeficacia o su tendencia inicial a mostrar un enfoque revisor o planificador.

Agradecimientos

Durante esta investigación se recibieron fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, a través del Proyecto de Investigación financiado con Referencia: EDU2015-67484-P; concedido a la Dra. Raquel Fidalgo.

La autora Paula López, es beneficiaria de una ayuda FPU con referencia FPU13/06428 concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Resolución 22 de Agosto de 2014).

Referencias

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berninger, V. W. (2012). *Past, present, and future contributions of cognitive* writing *research to cognitive psychology*. New York, NY: Psychology Press.

Bruning, R. H., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. y Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*, 25-38. doi:10.1037/a0029692

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. y van der Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 565-578. doi:10.1348/096317906X120231

MacArthur, C. A. (2012). Evaluation and revision processes in writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 461–483). London, UK: Psychology.

Van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (1986). Issues with essay evaluation? A recipe. *Levende Talen, 413*, 448–454.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA INSTRUCCIONAL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Rut Sánchez-Rivero y Raquel Fidalgo

Universidad de León

Resumen

Diversos estudios de meta-análisis han mostrado prácticas instruccionales efectivas para la mejora de la competencia escrita. Sin embargo, el bajo rendimiento logrado por los estudiantes en esta habilidad hace preguntarse por la transferencia real del conocimiento científico a la práctica educativa. A través de esta comunicación se presentan una revisión del estado de la cuestión en torno a la práctica instruccional del profesorado en la enseñanza de la composición escrita en diferentes etapas educativas. Para ello, se revisaron 9 estudios empíricos centrados en analizar la frecuencia con la que los docentes aplican prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura derivadas de estudios de meta-análisis o revisiones. Los resultados muestran la baja frecuencia de uso de dichas prácticas efectivas, así como un escaso tiempo dedicado a la instrucción en competencia escrita. Además, se observa mayor frecuencia de instrucción en las habilidades de transcripción que en los procesos de la escritura. Por tanto, se concluye la necesidad de proporcionar formación docente en torno a estas cuestiones.

Palabras clave: competencia escrita, práctica educativa, educación primaria, educación secundaria.

Abstract

Several meta-analysis have shown effective instructional practices for improving written competence. However, students show a low level achievement in this ability. Therefore, it is neccesary to ask whether teachers apply scientific knowledge to their educational practice. This paper presents a review of the state of the matter in the field of teachers` instructional practice in writing, in different educational stages. For this, we analyzed 8 empirical studies focused on the frequency with which teachers apply instructional practices for the teaching of writing derived from meta-analysis or reviews. The results show that teachers use evidence-based instructional practices infrequently,

and they dedicate a limited amount of time to the writing instruction. Moreover, the instruction in transcription skills is more frequent than in writing processes. Therefore, there is a need to provide teachers professional development courses.

Keywords: writing, educational practice, primary school, high school.

Introducción

En los últimos años han surgido en el ámbito científico de la composición escrita, diversos estudios de meta-análisis, centrados en determinar prácticas instruccionales efectivas para la mejora de la competencia escrita del alumnado, tanto en educación primaria (Graham y Harris, 2017; Graham, Harris y Santagelo, 2015; Graham, McKeown, Kiuhara y Harris, 2012; Koster, Tribushinina, de Jong y van den Bergh, 2015), como en educación secundaria (Graham y Harris, 2017; Graham y Perin, 2007). Este tipo de meta-análisis ofrecen conclusiones clave para el ámbito educativo, al posibilitar un tratamiento curricular de la escritura en los colegios fundamentado en planteamientos instruccionales cuya eficacia ha sido corroborada empíricamente (Koster et al., 2015). Sin embargo, hoy en día, existe una preocupación creciente por el alto número de estudiantes que fracasan en el logro de una adecuada competencia en esta habilidad en el ámbito educativo (National Center for Education Statistics; NCES, 2012). Por tanto, cabe preguntarse por la transferencia real del conocimiento científico al ámbito educativo y a la práctica docente del profesorado, dado que el rendimiento obtenido en escritura se relaciona con la calidad de la instrucción que se proporciona al alumnado (Kim, Al Otaiba, Sidler y Gruelich, 2013). Por ello la presente comunicación tiene por objetivo revisar el estado de la cuestión en torno a la práctica instruccional del profesorado en torno a la enseñanza de la composición escrita en diferentes etapas educativas, considerando si se aplica el conocimiento científico a la práctica educativa.

Método

Se realizó una búsqueda directa de artículos empíricos a través de las bases de datos científicas: Academic Search Premier, Dialnet y Web of Science, a partir de los términos: “writing”, “teacher” y “instructional practice”. Esta búsqueda fue completada con otra de carácter indirecto a partir de referencias bibliográficas relevantes incluidas en los artículos empíricos previamente seleccionados.

Del total de estudios, se seleccionaron 9 estudios que cumplían los siguientes criterios: a) estudio de carácter empírico; b) que proporcionara datos estadísticos y porcentajes; y c) que analizaran la frecuencia de uso de prácticas efectivas para la mejora de la competencia escrita derivadas de estudios de meta-análisis o revisiones.

Las categorías de análisis establecidas fueron: a) tiempo dedicado a la instrucción en escritura; b) frecuencia de uso de prácticas efectivas; y c) énfasis en las habilidades de transcripción vs en los procesos de la escritura.

Resultados

La mayoría de los estudios analizados consistieron en estudios de encuesta desarrollados tanto con docentes de educación primaria (elementary school) (Cutler y Graham, 2008; De Smedt, Van Keer y Merchie, 2016; Dockrell, Marshall y Wyse, 2015; Gilbert y Graham, 2010; Graham, Harris, Fink-Chorzempa y MacArthur, 2003), como de educación secundaria (middle school: 6º-8º y high school: 9º-12º) (Dockrell et al., 2015; Graham, Capizzi, Harris, Hebert y Morphy, 2014; Kiuhara, Graham y Hawken, 2009). También se cuenta, con estudios observacionales, pero solamente desarrollados con docentes de 1º de primaria (Coker et al., 2016) y con docentes de educación infantil (Puranik, Al-Otaiba, Sidler y Greulich, 2014).

La mayoría de ellos se han desarrollado en Estados Unidos, aunque también existen estudios llevados a cabo en Reino Unido (Dockrell et al., 2015) y en Bélgica (De Smedt et al., 2016); no existiendo, desde nuestro conocimiento, estudios de esta naturaleza en el contexto español. Estos estudios han analizado, fundamentalmente, el tiempo dedicado a la instrucción en escritura, y el tipo y la frecuencia de prácticas empleadas por los docentes para su instrucción.

En función de la revisión realizada se pueden extraer los siguientes resultados. En primer lugar, existe un consenso entre estudios en considerar que el tiempo dedicado a la instrucción en escritura fue escaso en todos los niveles y contextos educativos analizados, sobre todo a partir de los últimos cursos de educación primaria. Así mismo, en educación primaria se emplearon mayor número de prácticas instruccionales efectivas que en educación secundaria. Sin embargo, la frecuencia con la que dichas prácticas fueron empleadas fue escasa en todos los contextos y niveles educativos analizados, observándose que a medida en que se asciende de nivel educativo, la

frecuencia de uso de dichas prácticas es aún menor. También en todos los contextos y niveles educativos analizados la frecuencia de instrucción sobre las habilidades básicas de la escritura fue mayor que la frecuencia de instrucción sobre los procesos de la escritura. En este sentido los estudios de meta-análisis desarrollados en el campo de la composición escrita han mostrado la eficacia de proporcionar instrucción directa sobre los procesos de composición escrita en todos los cursos y niveles educativos, mientras que la instrucción en habilidades de transcripción sólo se ha verificado que sea efectiva, aunque menos que la instrucción en procesos, en los cursos de 1º a 3º (Graham y Harris, 2017; Graham et al., 2012).

Por otro lado, algunos estudios también han analizado si existen diferencias en el tipo de instrucción implementado en función del curso educativo, sin embargo, la cuestión no parece estar clara. Así el estudio de Cutler y Graham (2008) encontró diferencias en el tipo de instrucción desarrollado por los docentes entre los cursos de 1º a 3º. También, en el estudio de Dockrell et al. (2015) encontraron diferencias en la instrucción desarrollada por docentes en los cursos de 4º a 7º frente a los cursos de 7º a 11º. Sin embargo, el estudio de Gilbert y Graham (2010), no encontró diferencias en el tipo de instrucción desarrollada por docentes de 4º a 6º curso. Así mismo, ningún estudio ha analizado la existencia de diferencias entre los niveles de 1º a 3º frente a 4º y 6º y entre la etapa de educación primaria en su conjunto frente a la educación secundaria; aspecto a cubrir en futuros estudios.

Conclusiones

A partir de los resultados descritos se puede concluir que el profesorado de educación primaria y secundaria no aplica de forma sistemática el conocimiento científico a la enseñanza de la composición escrita en las aulas; con las negativas consecuencias que ello supone en el rendimiento del alumnado en esta habilidad (Puranik et al., 2014).

Por otro lado, estos resultados podrían mostrar la falta de conocimientos de los docentes en torno a esta cuestión, ya que como se ha señalado, la aplicación efectiva de prácticas instruccionales empíricamente validadas, requiere un alto grado de preparación por parte de los docentes (Graham y Harris, 2017). Se enfatiza por tanto la

necesidad de proporcionar al profesorado planes de formación profesional que aborden estas temáticas.

Agradecimientos

Durante esta investigación se recibieron fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, a través del Proyecto de Investigación financiado con Referencia: EDU2015-67484-P; concedido a la Dra. Raquel Fidalgo.

La autora Rut Sánchez-Rivero es beneficiaria de una ayuda (FPU15/03017), concedida por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Referencias

Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A. y Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: an observational study. *Reading and Writing*, *29*(5), 793–832. doi:10.1007/s11145-015-9596-6

Cutler, L. y Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 907–919. doi:10.1037/a0012656

De Smedt, F., Van Keer, H. y Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children`s writing performance. *Reading and Writing*, *29*(5), 833–868. doi:10.1007/s11145-015-9590-z

Dockrell, J. E., Marshall, C. R. y Wyse, D. (2015). Teachers´reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing*, *29*(3), 409–434. doi:10.1007/s11145-015-9605-9

Gilbert, J. y Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4– 6: a national survey. *The Elementary School Journal*, *110*(4), 494–518. doi:10.1086/651193.

Graham, S. y Harris, K. (2017). Evidence-based writing practices: a meta-analysis of existing meta-analysis. In R. Fidalgo, K. Harris y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Boston: Brill Editions.

Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445–476. doi:10.1037/0022- 0663.99.3.445

Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. y Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: a national survey. *Reading and Writing*, *27*(6), 1015–1042. doi:10.1007/s11145-013-9495-7.

Graham, S., Harris, K. R. y Santagelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, *115*(4), 498–522. doi:10.1086/681964.

Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B. y MacArthur, C. (2003). Primary grade teachers` instructional adaptations for struggling writers: a national survey. *Journal of Educational Psychology*, *95*(2), 279–292. doi:10.1037/0022-0663.95.2.279.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. doi:10.1037/a0029185.supp

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F. y Gruelich, L. (2013). Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first grades. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(3), 461–469. doi:10.1016/j.ecresq.2013.01.001

Kiuhara, S. A., Graham, S. y Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: a national survey. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 136–160. doi:10.1037/a0013097

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F. y Van Den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249–274. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.02

National Center for Education Statistics. (2012). *The nation`s report card: writing 21*. Washington, D. C.: Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.

Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F. y Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and Writing, 27*(2), 213–236. doi:10.1007/s11145-013-9441- 8

COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA DOS JOVENS E LIDERANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR

Conceição Alves-Pinto

*Instituto Superior de Educação e Trabalho (*ISET)

Porto, Portugal

Resumo

Enquadramento. Os jovens nos sistemas de interações em que participam podem assumir comportamentos de liderança. Procuramos compreender a perspetiva dos jovens sobre tipos de liderança que experimentam na família e na escola e que competências de liderança eles próprios assumem. **Método**. A amostra é de 2050 alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário, de 11 escolas de Portugal. O questionário integra indicadores de dimensões de liderança assumida pelos alunos e de estilos de liderança de pais e professores. Utilizámos o teste CHAID. **Resultados.** Os comportamentos de liderança assumidos pelos alunos estão muito fortemente relacionados com os estilos de liderança docente e com os estilos educativos familiares. **Conclusões.** É na conjugação dos estilos responsabilizadores familiares e docentes que encontramos maior intensidade de comportamentos de liderança por parte dos alunos. Inversamente os estilos negligente conjugados de pais e professores estão associados a menor intensidade de comportamentos de liderança pelos alunos. Importa aprofundar a relevância dos estilos de liderança dos professores na promoção de comportamentos de autonomia e liderança por parte dos alunos.

Palavras-chave: Liderança dos Alunos, Estilos de liderança de professores e Estilos educativos familiares

Resumen

Encuadramiento. Los jóvenes pueden asumir comportamientos de liderazgo en los diferentes sistemas en los que interactúan. Intentamos comprender la perspectiva de los jóvenes sobre los tipos de liderazgo en la familia, la escuela y las competencias de liderazgo que ellos asumen. **Método**. Una muestra de 2050 alumnos de 3 ciclo y Secundaria de 11 colegios de Portugal. El cuestionario incluye indicadores sobre las dimensiones de liderazgo asumidas por los alumnos y los estilos de liderazgo de los

padres y los profesores. Utilizamos el test CHAID. **Resultados.** los comportamientos de liderazgo asumidos por los alumnos están muy estrechamente relacionados con los estilos de liderazgo docente y con los estilos educativos familiares. **Conclusiones.** En la conjunción de los estilos que promueven la responsabilidad en la familia y en la escuela encontramos mayor intensidad de comportamientos de liderazgo por parte de los alumnos. Inversamente el estilo negligente tanto de padres como de profesores está asociado a una menor intensidad de comportamientos de liderazgo por parte de los alumnos. Sería deseable profundizar en la relevancia de los estilos de liderazgo de los profesores para promocionar comportamientos de autonomía y liderazgo por parte de los alumnos.

Palabras-clave: Liderazgo de los alumnos, Estilos de Liderazgo de profesores y Estilos educativos familiares.

Abstract

Conceptual Framework. Leadership processes occur in different systems of action. Young people in the systems of interactions in which they participate can assume leadership behaviors. We seek to understand the perspective of young people on the types of leadership they experience in the family and at school and what leadership skills they themselves assume. **Methodology.** The sample consists of 2050 students of the 2nd, 3rd and 11th grades of 11 schools in Portugal. The questionnaire integrates indicators of leadership dimensions assumed by students and leadership styles of parents and teachers. We used descriptive and inferential and categorical statistics, namely the CHAID test. **Results**. Leadership behaviors assumed by students are very strongly related to teacher leadership styles and familiar educational styles. **Conclusions**. It is in the combination of the responsible family and teaching styles that we find a greater intensity of leadership behavior on the part of the students. Conversely the neglected conjugated styles of parents and teachers are associated with lesser intensity of leadership behaviors by students. It is important to deepen the relevance of teachers 'leadership styles in the promotion of students' autonomy and leadership behaviors.

Keywords: Student Leadership, Teacher Leadership Styles, and Family Educational Styles

Introdução

Na sociedade atual a escola é uma instituição primordial para preparar as novas gerações para acederem à condição de adultos. Quando o conceito de liderança surge em estudos sobre a escola é quase sempre relativo aos adultos em geral e aos professores em particular, o que não é de estranhar uma vez que o interesse pelo estudo da liderança surge ligado a quem ocupa posições associadas a estatutos e papéis de exercício de autoridade. Ora acontece que qualquer organização dinâmica assenta em atitudes de liderança dos seus membros, não só ao nível de topo mas em todos os níveis da atividade. Relativamente à escola já se deu um passo quando o interesse deixou de estar apenas na liderança de topo e passou a estar também focado nas lideranças intermédias. Mas importa ir mais além e procurar compreender como todos os membros da escola podem liderar processos no âmbito dos sistemas de ação em que intervêm. Assim, interrogamo-nos até que ponto a escola está a promover as competências de liderança dos jovens.

Delimitação da nossa perspetiva de Liderança

Consideramos que liderar é concitar vontades, suscitando "a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objetivos" aceites por todos (Teixeira & Alves-Pinto, 2016), o que passa pelo desenvolvimento da inteligência emocional (cf. Goleman, 1999 e 2002; Kets De Vries, 2001; 2010), por uma preocupação constante pelos outros, pelo seu potencial de trabalhar em grupo. Liderar é ser capaz de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de determinados objetivos, criando empatias, cuidando do grupo, construindo aproximações de perspetivas, ultrapassando medos e constrangimentos, gostando de interagir e situando-se "num campo de liberdade que permite a cada um a adesão voluntária de pessoas livres" (Teixeira & Alves-Pinto, 2015).

Comportamentos de liderança dos alunos

Neste estudo, ao procurar conhecer os comportamentos de liderança assumidos por jovens, consideraremos oito dimensões de liderança: Cuidar do Coletivo, Implicação no coletivo, Visão comum, Fiabilidade, Gratificação na Colaboração, Pró-atividade, Confiança recíproca e Atitude face à Mudança (Teixeira & Alves-Pinto,

2015; 2016). Focamos a nossa pesquisa nos comportamentos de liderança dos jovens, tal como são perspetivados pelos próprios alunos, procurando estudar eventuais relações destes com a experiência de «liderados» que os jovens fazem quer no contexto escolar quer no contexto familiar, considerando quer os estilos educativos docentes quer os estilos educativos familiares.

Lideranças em contexto Escolar e Familiar

Consideramos que as experiências que os alunos fazem enquanto liderados na escola e na família podem ser referidas aos estilos educativos assumidos pelos professores e pelos pais. Na abordagem de estilos educativos reconhecemos quer a inspiração fundadora da tipologia de liderança de Lewin, Lippitt y White (1939**)**, – liderança autocrática, democrática e laissez-faire -, quer as propostas dos três estilos educativos de Baumrind (1966; 1991; 2005) - autoritário, autorizado e permissivo -. A introdução de uma tipologia em quatro estilos decorre das propostas de Maccoby y Martin (1983) que definem os estilos educativos familiares em torno das dimensões de *demandingness* e de *responsiveness*.

Na nossa abordagem consideraremos articuladamente a dimensão do *controlo* - como exigência do respeito pelas regras que permitem a antecipação do comportamento de cada um – e a dimensão do *apoio* que o jovem sente ter para responder às expectativas em relação a si, distinguindo o estilo responsabilizador (controlo forte e apoio forte), o estilo indulgente (controlo fraco e apoio forte), o estilo autoritário (controlo forte e apoio fraco) e finalmente o estilo negligente (controlo fraco e apoio fraco).

Método

O objetivo deste artigo é analisar a perspetiva dos alunos sobre os seus comportamentos de liderança - *Cuidar do coletivo, Implicação no coletivo, Visão comum*, *Fiabilidade*, *Gratificação na colaboração*, *Pro-atividade*, *Confiança recíproca* e *Atitude face à mudança*- e eventuais relações com os estilos de liderança docente e os estilos educativos Familiares. Optámos pelo inquérito por questionário integrando um instrumento relativo à liderança dos jovens (Teixeira & Alves-Pinto, 2016) assim como indicadores de estilos educativos familiares e estilos de liderança dos professores. A

amostra é constituída por 2050 alunos do 3º ciclo e do secundário, de 11 escolas do norte e sul de Portugal.

Resultados

Liderança dos alunos, Estilos de Liderança dos Professores e Estilos Educativos Familiares

Apresentamos os indicadores das diferentes dimensões e um indicador global da Liderança dos alunos (Gráfico 1).

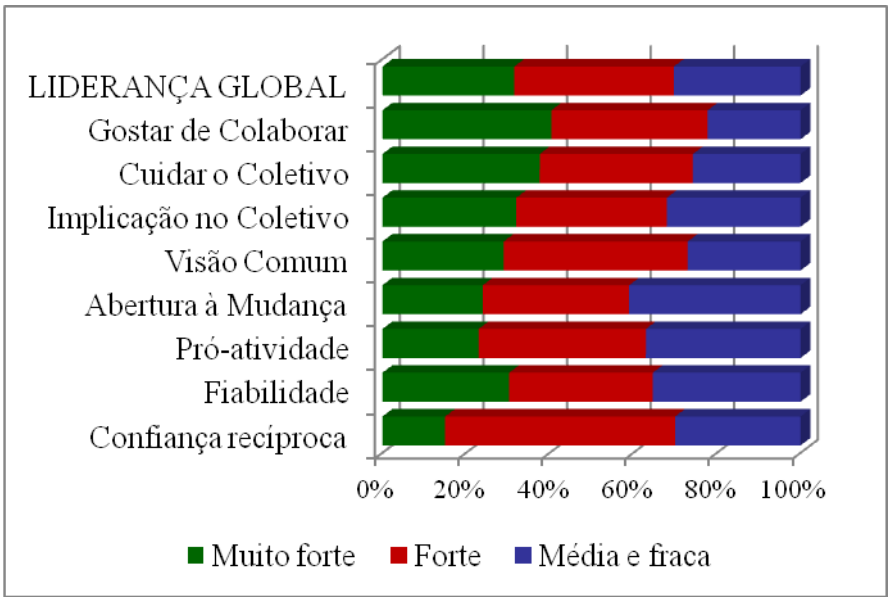


Gráfico 1. Liderança dos alunos

Para poder realizar uma análise sintética, a partir das diferentes dimensões construímos um indicador global da liderança dos alunos que apresentamos na parte superior do gráfico-1.

Analisadas as respostas dos alunos às questões sobre apoio e sobre controlo por um lado dos pais e por outro lado dos docentes, calculámos, para cada respondente, o estilo educativo familiar e o estilo de liderança docente, cujo resultado apresentamos na figura 1:

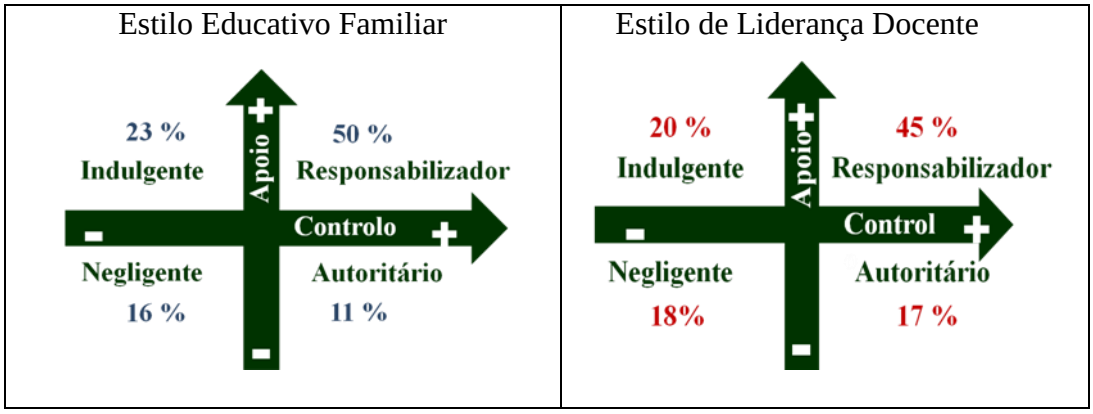


Figura 1. Estilo Educativo Familiar e Estilo de Liderança dos Professores.

Constatamos que a distribuição dos estilos educativos familiares e dos estilos de liderança dos professores na nossa amostra, têm ordenações das frequências de respostas não muito distintas, da mais intensa à menos intensa: responsabilizador, indulgente, negligente e autoritário.

Para analisar conjuntamente a liderança dos alunos e a experiência destes enquanto liderados optámos pela análise através das árvores de decisão na modalidade de classificação, método CHAID, dada as características dos indicadores que usamos. Para facilidade de exposição centrámo-nos nos comportamentos mais intensos de liderança, que na amostra total é de 31,5%. Na tabela 1 apresentam-se os ganhos de liderança dos alunos, que se obtêm quando se consideram as diferentes combinações de Estilos de Liderança Docente e de Estilos Educativo Familiar.

Tabela 1

Ganhos de Liderança dos alunos segundo o Estilo de Liderança dos Professores e o Estilo Educativo Familiar - Método Crescente: CHAID

Estilo		Nó		Ganho			
Liderança Docente	Educativo Familiar	N	%	N	%	Resposta	Índice
Resp	Resp	483	26,9%	254	44,8%	52,6%	166,8%
Resp	Indul	184	10,2%	69	12,2%	37,5%	118,9%
Indul	Resp Indul	269	15,0%	95	16,8%	35,3%	112,0%
Aut	Indul	133	7,4%	39	6,9%	29,3%	93,0%
Resp	Negl	71	3,9%	20	3,5%	28,2%	89,3%
Negl	Resp	111	6,2%	23	4,1%	20,7%	65,7%
Resp	Aut	79	4,4%	16	2,8%	20,3%	64,2%
Aut	Indul Aut	121	6,7%	18	3,2%	14,9%	47,2%
Indul	Negl Aut	87	4,8%	10	1,8%	11,5%	36,4%
Negl	Negl Indul Aut	202	11,2%	19	3,4%	9,4%	29,8%
Aut	Negl	58	3,2%	4	,7%	6,9%	21,9%

Legenda: Resp-*Responsabilizador;* Indul-*Indulgente;*Aut-*Autoritário ;* Negl-*Negligente*

Discussão /Conclusões

O índice de ganho de liderança dá uma ideia de quão sobre representado ou sub representado o escalão mais intenso de liderança está nas sub-amostras correspondentes às diferentes combinações de estilo educativo familiar e estilo de liderança dos professores. Concluímos que a situação ideal é a conjugação de estilos responsabilizadores na família e na escola, seguidos da conjugação de responsabilizadores com indulgentes.

Inversamente os estilos negligente conjugados de pais e professores estão associados a menor intensidade de comportamentos de liderança dos alunos. Apesar de tudo, quando na família o jovem está confrontado ou com estilos negligentes ou autoritários o encontro de estilo docente responsabilizador está associado com níveis de liderança menos fraca do que os alunos que não o experimentam.

Importa aprofundar a relevância dos estilos de liderança dos professores na promoção de comportamentos de autonomia e liderança por parte dos alunos.

Bibliografia

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-890.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.

Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 108*, 61-68.

Goleman, D. (1999). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os novos lideres - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Kets de Vries, M. F. R. (2001). Creating authentizotic organizations: well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations (54),* 101-111.

Kets De Vries, M. F. R. (2010). *Reflexões sobre Caráter e Liderança*. Porto Alegre: Bookman.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Paterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology, 10*, 271-299.

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent–child interaction. In E. M. Hethington (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume IV: Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1–101). New York: Wiley.

Teixeira, M. & Alves-Pinto, C. (2015). School Climate and citizenship: The Portuguese pupils' overview. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), 11*, 153-175.

Teixeira, M. & Alves-Pinto, C., (2016). Liderança dos alunos, clima de escola e estilos educativos docentes: olhares de alunos dos 3º ciclo e secundário. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação- Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 187-202). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

LIDERANÇA E CLIMA DE ESCOLA: QUE RELAÇÃO?

Ana Isabel Moreira Moutinho

*Instituto Superior de Educação e Trabalho (*ISET)

Porto, Portugal

Resumo

Pretendemos com este trabalho dar a conhecer qual a perceção dos professores ao tipo de liderança exercida pelos seus diretores e as possíveis relações com o clima tal como é percebido pelos docentes. Utilizamos um instrumento de recolha de dados relativos quer à liderança, onde construímos indicadores para os tipos de liderança de House, quer ao clima de escola, onde recorremos a um questionário de Teixeira. A amostra é constituída por 526 professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. Dos resultados obtidos verificamos que os professores da nossa amostra reconhecem maioritariamente no diretor da sua escola os diferentes estilos. O clima de escola é percecionado como bastante favorável, em particular na dimensão das relações. Por fim, apuramos que quanto mais reconhecidos os estilos de liderança nos Diretores, mais os professores assumem um clima de escola muito satisfatório.

Palavras-chave: Professores, Liderança, Clima de Escola

Resumen

Pretendemos con este trabajo dar a conocer cuál es la percepción de los profesores al tipo de liderazgo ejercido por sus directores y las posibles relaciones con el clima tal como es percibido por los docentes. Utilizamos un instrumento de recogida de datos relativos tanto al liderazgo, donde construimos indicadores para los tipos de liderazgo de House, tanto al clima de escuela, donde recurrimos a un cuestionario de Teixeira. La muestra consta de 526 profesores de enseñanza básica y secundaria en Portugal. De los resultados obtenidos verificamos que los profesores de nuestra muestra reconocen mayoritariamente en el director de su escuela los diferentes estilos. El clima de escuela se percibe como bastante favorable, en particular en la dimensión de las relaciones. Por último hemos constatado que cuanto más reconocidos los estilos de liderazgo en los Directores, más los profesores asumen un clima de escuela muy satisfactorio.

***Palabras clave*:** Profesores, Liderazgo, Clima de escuela

Abstract

We intend with this communication to make known what the perception of the teachers to the type of leadership exercised by their directors and the possible relations with the climate as perceived by the teachers. We used an instrument to collect data on both leadership, where we build indicators for House's leadership types and the school climate, where we applied a Teixeira questionnaire. The sample is made up of 526 primary and secondary teachers in Portugal. The teachers of our sample recognize the majority of the different styles in the principal of their school. The school climate is perceived as quite favorable, particularly in the dimension of relationships. Finally, we find that the more recognized the leadership styles in the Directors, the more teachers assume a very satisfactory school climate.

Key words: Teachers, Leadership, School Climate

Introdução

Da literatura sobre a liderança, nas suas múltiplas abordagens, sobressai o contributo do líder no funcionamento das organizações. Partilhando da perspetiva do projeto Globe, onde a liderança é a "*capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros*" (House, Javidan, Hanges, & Dorfman, 2002), defendemos que das ações do líder e do seu modo de atuação depende o sucesso da organização.

As tipologias de House (1996), discriminando as lideranças *diretivas, apoiante, participativa* e *orientada para a realização,* inspiraram-nos a uma viagem pelo entendimento do conceito de liderança, obrigando-nos a uma reflexão sobre a sua importância na eficácia e sucesso das organizações, nomeadamente na escola.

A complexidade do conceito de clima organizacional tem originado algumas contradições conceptuais entre os vários autores da especialidade (Teixeira, 1995). Não querendo minimizar essas controvérsias, Teixeira considera que "*o clima organizacional corresponde às representações e aos sentimentos maioritários dos atores organizacionais sobre as suas organizações*" (Teixeira e Alves-Pinto, 2015).

Refletir sobre o clima de escola encaminha-nos não só para o campo das relações humanas mas também para todo um conjunto de fatores que podem ter efeitos no investimento que os professores estão predispostos a fazer na escola.

Esta visão do clima de escola remete-nos a um cenário onde um bom clima de trabalho estimula o crescimento pessoal, profissional e social dos professores e, consequentemente, origina resultados de aprendizagem mais positivos decorrendo assim em escolas mais eficazes.

Apoiados no entendimento de Teixeira (2015) sobre o clima de escola, abordamos as dimensões: *relações, segurança, equidade e condições de trabalho* que na nossa investigação foram essenciais para percebermos o grau de satisfação sentido pelos professores sobre os diversos aspetos da vida escolar.

Assim, no nosso estudo abordamos questões relacionadas com a liderança e com o clima de escola no sentido de compreendermos de que forma se relacionam estes dois conceitos, registando assim a relevância do papel do Diretor como fator determinante do clima de escola.

Metodologia

Participantes

Usámos questionários aplicados a professores do ensino básico e secundário de Portugal. Na análise usámos métodos de estatística descritiva e inferencial.

A nossa amostra é constituída por 518 professores dos quais 312 responderam aos questionários em papel e os restantes responderam *on-line*. Os nossos questionários em papel foram passados em escolas pertencentes ao Norte e Centro de Portugal e foram distribuídos, na sua maioria em escolas agrupadas.

Dos professores respondentes, cuja média de idades é de 45,3 anos, 25,3% são do sexo masculino e 74,7% do sexo feminino. Também seguindo o panorama atual das nossas escolas no que diz respeito à constituição dos quadros de docentes das escolas portuguesas, 67% são do Quadro de Agrupamento/Escola, 14,7% são do Quadro de Zona Pedagógica e 18,3% são professores contratados.

Material

O questionário que serviu de base a esta investigação integra, para além de questões de caracterização, um conjunto de perguntas para o estudo da liderança e outro para o clima escolar.

Para cada um dos quatro estilos de liderança segundo House (1996), *diretivo, apoiante, participativo e orientado para a realização,* construímos três indicadores.

Para o estudo do clima da escola recorremos a um questionário de Teixeira (2015) que integra indicadores relativos às seguintes dimensões: *relações* (distinguindo as relações dos professores entre si, com a direção, com os alunos, com outros atores e as relações entre outros atores) a *equidade*, as *condições de trabalho* e a *segurança*.

Resultados

Liderança

Expomos de seguida, em jeito de súmula, os resultados obtidos para cada um dos quatro estilos de liderança, *diretiva*, *apoiante*, *participativa* e *orientada para a realização*. A distribuição das respostas obtidas relativamente ao conjunto de indicadores utilizados é a que consta do gráfico seguinte:

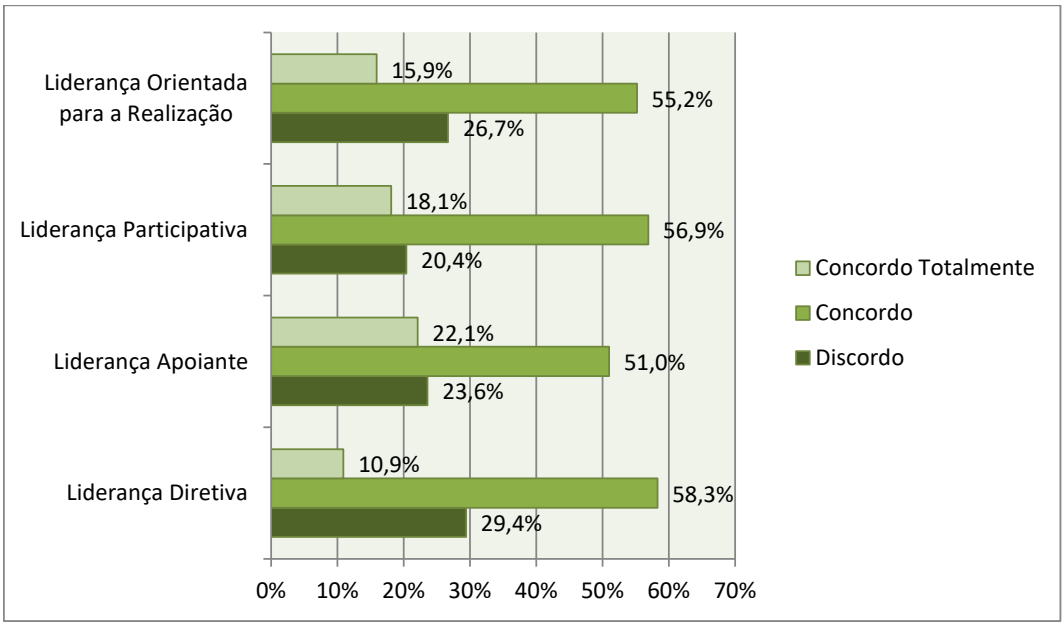


Gráfico 1. Distribuição dos Estilos de Liderança de House

Como podemos observar, a maioria dos respondentes assume concordância relativamente aos quatro estilos de liderança como sendo os estilos exercidos pelos seus diretores, reafirmando assim a teoria de House que nos diz que o líder pode assumir qualquer um destes estilos ou todos eles, conforme o tipo de situação. Apesar do que já foi referido, ressalva-se que nos estilos Diretivo e Orientado para a Realização, a discordância manifestada pelos professores é maior dos que nos outros dois estilos, ultrapassando em ambos os casos os 25%.

Clima de Escola

Procuramos saber quais as imagens que os professores têm dos aspetos organizacionais inerentes à vida da escola e que contribuem para um retrato que queremos que seja o mais fiável possível do contexto educativo das escolas atuais aos olhos dos professores.

Para a apresentação das respostas obtidas, agrupou-se a distribuição dos indicadores agregados, correspondentes a cada uma das dimensões consideradas, em duas categorias: *Muito insatisfatório e Insatisfatório* (do ponto mínimo ao ponto médio da escala, inclusive) e *Muito satisfatório e Satisfatório* (os restantes pontos da escala).

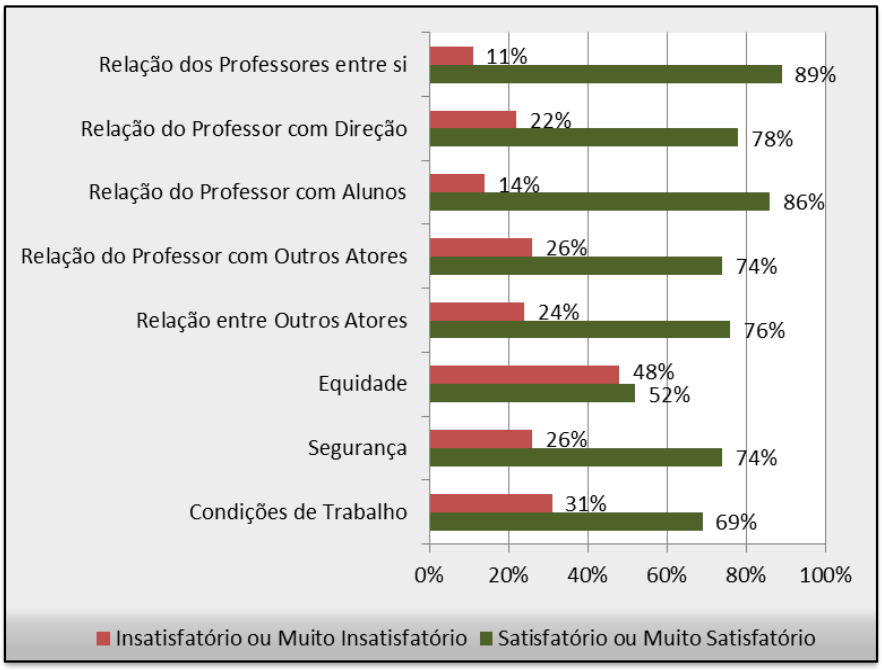


Gráfico 2. Dimensões do Clima - resultados obtidos no nosso estudo

Numa primeira leitura do nosso gráfico, podemos confirmar que a maioria dos professores da nossa amostra assume-se satisfeita ou muito satisfeita em todas as dimensões do clima, sendo que a dimensão que mostra um maior grau de satisfação é a das relações dos professores entre si e dos professores com os alunos. No entanto, a percentagem de professores que se manifestam muito insatisfeitos ou insatisfeitos relativamente à equidade, atinge quase os 50%.

Liderança e Clima de Escola

No entender de Revez, "*um clima aberto e participativo, caraterizado por um ambiente de confiança que envolva todos os participantes…é o que melhor traduz a eficácia*" e quando o diretor atua "*como alguém que motiva e se consciencializa do valor dos processos para se alcançarem objetivos desejados*", assim como quando se dispõe a observar as necessidades dos indivíduos, "*eleva a confiança e a moral dos mesmos*" (2004).

Comungando da mesma consciência de Revez, consideramos pertinente averiguar a eventual existência de variação estatisticamente significativa do clima de escola segundo a liderança do diretor.

Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela 1, representando a probabilidade de erro observada. Desse ressalta a fortíssima relação entre o clima e a liderança com uma probabilidade de erro inferior a 0,001.

Tabela 1
Variação do Clima segundo os estilos de Liderança de House

Probabilidade de erro	**Estilos de Liderança**			
Dimensões do Clima	**Diretivo**	**Apoiante**	**Participativo**	**Orientado para a realização**
Relação professor/professor	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Relação professor/direção	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Relação professor/aluno	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Relação professor/outros atores	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Relação entre outros atores	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Equidade	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Segurança	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001
Condições de trabalho	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p<0,001

Todas as dimensões do Clima consideradas no nosso estudo variam significativamente com os quatro estilos de Liderança de House, sendo os respondentes que mais assumem concordância relativamente aos quatro estilos de liderança, como sendo os estilos exercidos pelos seus diretores, os que mais frequentemente se manifestam muito satisfeitos nas diferentes dimensões do clima consideradas.

Conclusões

Os resultados obtidos na nossa investigação facilitaram a formulação de algumas conclusões, das quais nos socorremos para encontrar resposta à nossa questão de partida. Encontramos nos nossos resultados características apontadas aos Diretores das escolas portuguesas que convergem com a literatura que consultamos e que definem o que se considera necessário para uma liderança eficaz.

Esses resultados sugerem que os estilos, diretivo, apoiante, participativo e orientado para a realização são maioritariamente observados nos nossos diretores. Tudo nos leva a concluir que os Diretores das nossas escolas são vistos como indivíduos que se empenham em otimizar o desenvolvimento dos professores, do grupo e da escola. Procuram não só conseguir o desempenho esperado, mas conseguem também levar os

professores a alcançarem níveis mais elevados de desempenho, níveis morais e éticos. Caraterizam-se por encorajarem e ajudarem na tomada de decisões do grupo em todas as atividades, incentivando os professores a tomarem decisões e escolherem as direções que melhor se ajustem às distintas situações. São considerados objetivos nos elogios e críticas que fazem ao trabalho dos professores e participam das atividades do grupo, sem estagnar a criatividade dos seus membros.

Quanto às perceções dos professores acerca do clima escolar nas quatro dimensões consideradas, podemos concluir que os mesmos consideram-se no geral satisfeitos ou muito satisfeitos, indo ao encontro de outros estudos já realizados, nomeadamente de Teixeira (2015). Sobressaem os resultados de muito satisfatório nas relações consideradas entre os agentes educativos, com especial realce para as relações dos professores entre si e dos professores com os alunos.

Por fim, quando cruzamos os resultados obtidos na liderança com a perceção que os professores têm do clima de escola, verificamos que os que assumem uma maior concordância relativamente aos estilos de liderança exercidos pelos seus diretores, são os que se manifestam mais satisfeitos com o clima de escola.

Referências

House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, *7*, 323-352

House, R. J., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of world Business, 37*(1), 3-10.

Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: McGraw-hill.

Teixeira, M. (2015). *Clima de escola segundo os professores*. Porto: Polic.

Teixeira, M. y Alves-Pinto, C. (2015). School Climate and Citizenship: Portuguese Pupils' Overview. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 11,* 151-173.

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS E SOCIALIZAÇÃO

Maria de Fátima Gomes de Carvalho
*Instituto Superior de Educação e Trabalho (*ISET)
Porto, Portugal

Resumo

Introdução. A socialização é um conceito multidimensional. Procurar compreender a socialização escolar supõe ter em conta o aluno enquanto indivíduo, interveniente em redes de relações com diferentes interlocutores e ator nos círculos a que pertence. A socialização escolar vem não só na sequência da socialização familiar como vai sendo acompanhada por esta. Os estilos educativos familiares, embora não se exerçam diretamente na escola, não lhe são indiferentes. **Objetivo.** Estudar eventuais relações entre Socialização Familiar e Socialização Escolar. Procuraremos analisar eventuais relações entre indicadores familiares e as representações escolares dos alunos do 3º ciclo do ensino básico relativamente a três dimensões: a) representações de si, b) redes de relações e c) participação. **Metodologia**. A metodologia integra a abordagem quantitativa por recurso a um questionário. O estudo desenvolveu-se em quatro escolas do mesmo território concelhio, do norte de Portugal, com uma amostra de 940 alunos. A interpretação de dados recorre à estatística descritiva e inferencial e à análise da consistência interna do questionário. **Resultados**. Constatamos que as relações estatísticas entre os indicadores de socialização familiar e os de socialização escolar são diversas. Conclui-se que os estilos educativos parentais são mais estruturadoras da socialização escolar dos alunos do que o capital escolar familiar.

Palavras-chave: Estilos educativos familiares, Socialização escolar, Interações, Participação

Resumen

Introducción. La socialización es un concepto multidimensional. Intentar comprenderla conlleva considerar al alumno como persona, actor en una red de relaciones sociales con distintos interlocutores y actor en los círculos en los que participa. La socialización académica sigue y se acompaña por la socialización familiar. Aunque los estilos

educativos familiares no se apliquen en la escuela, tampoco le son indiferentes. **Objetivos.** Estudiar posibles relaciones entre la socialización familiar y la socialización académica. Intentaremos analizar posibles relaciones entre indicadores familiares y las representaciones académicas de los alumnos de tercer ciclo de enseñanza básica con respeto a tres dimensiones: a) representación de sí mismo, b) red de relaciones y c) intervención. **Metodología.** La metodología integra un abordaje cuantitativo con recurso a una encuesta a 940 alumnos de cuatro colegios públicos del mismo ayuntamiento del norte de Portugal. La interpretación de datos se basa en estadísticas descriptivas e inferenciales y en el análisis de consistencia interna de la encuesta. **Resultados.** Encontramos que las relaciones estadísticas entre los indicadores de socialización familiar y los indicadores de socialización académica son múltiples. Se concluye que los estilos educativos parentales son más estructuradores de la socialización académica que el nivel de instrucción escolar de la familia.

Palabras clave: Estilos educativos familiares, socialización escolar, interacciones, intervención

Abstract

Introduction. Socialization is a multidimensional concept. Seeking to understand school socialization means taking into account the student as an individual, intervener in networks of relationships with different interlocutors and actor in the circles in which he participates. School socialization comes not only in the wake of family socialization but is accompanied by it. Familiar styles of education, although not exercised directly in the school, are not indifferent to it. **Objective**. To study possible relationships between Family Socialization and School Socialization. We will try to analyze possible relationships between family indicators and 3rd cycle of basic education students' school representations in three dimensions: a) representations of the themselves, b) networks of relations and c) participation. **Methodology**. The methodology integrates the quantitative approach using a questionnaire. The study was carried out in four schools in the same municipality of northern Portugal, with a sample of 940 students. The interpretation of data uses descriptive and inferential statistics and the internal consistency of the questionnaire. **Results**. We found that the statistical relationships between the indicators of family socialization and those of school socialization are

diverse. It is concluded that parental educational styles are more effective in the structuring of students' school socialization than the level of parental education.

Keywords: Family Educational Styles, School Socialization, Interactions, Participation

Introdução

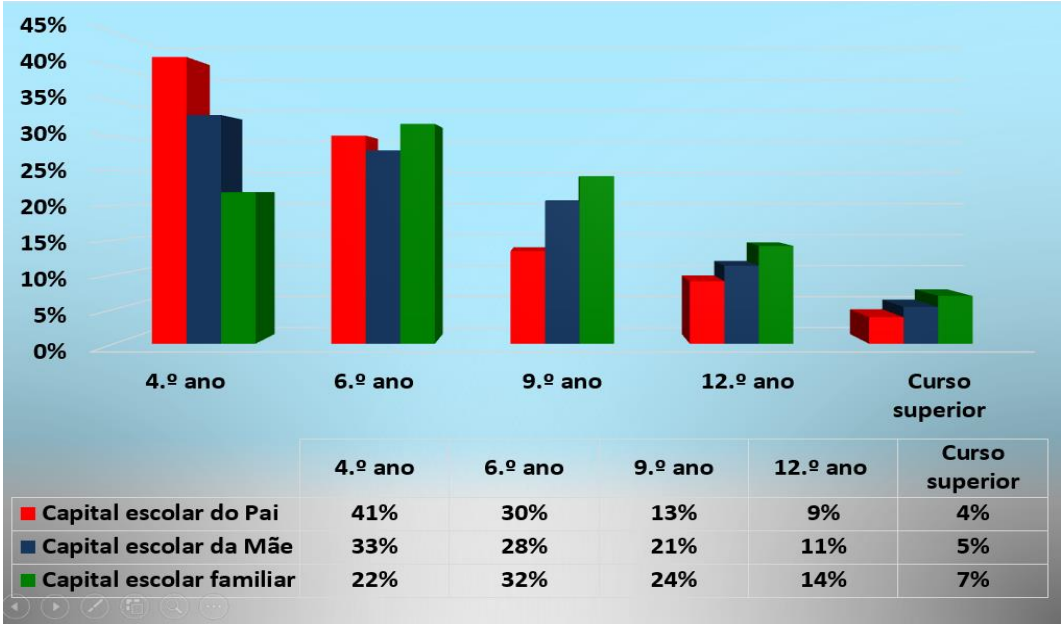
Este artigo tem como objetivo estudar eventuais relações entre Socialização Familiar e Socialização Escolar. Com base na revisão bibliográfica efetuada constatamos que os debates sobre este tema incidem no pressuposto de que o envolvimento da família face à escolaridade dos filhos tem um impacto determinante no seu processo de socialização e na articulação das práticas escolares com as práticas educativas familiares (Alves-Pinto, 1995; 2008 y Carvalho, 2014; 2016). Por isso, procuramos perceber a influência da família nas representações que os alunos constroem sobre si, sobre os outros e sobre a sua participação na vida escolar e comunitária.

Tendo por base o processo de socialização das crianças as atitudes dos pais comportam duas dimensões - afetiva e instrumental -, uma em oposição à outra (Darling & Steinberg, 1993). A dimensão afetiva promove a aceitação da criança enquanto pessoa (Barber 2006). A dimensão instrumental orienta criança para satisfazer os objetivos dos pais (Barber 2006; Darling & Steinberg 1993). Neste contexto consideramos quarto estilos - Responsabilizador, Indulgente, Autoritário e Negligente.

Metodologia

Participantes

O estudo desenvolveu-se em quatro escolas do mesmo concelho do norte de Portugal. A amostra é constituída por 940 alunos do 3º ciclo do ensino básico, com idades entre os 12 e os 16 anos, distribuídos em percentagens idênticas pelos 3 anos do 3º ciclo - 7º ano (34%), 8º ano (31,9%) e 9º ano (33,7%). O capital escolar familiar foi calculado por majoração. Os alunos da nossa amostra são oriundos de famílias com um baixo capital escolar (gráfico 1), cuja percentagem vai baixando à medida que aumenta o nível de escolaridade.



	4.º ano	6.º ano	9.º ano	12.º ano	Curso superior
Capital escolar do Pai	41%	30%	13%	9%	4%
Capital escolar da Mãe	33%	28%	21%	11%	5%
Capital escolar familiar	22%	32%	24%	14%	7%

Gráfico 1. Capital escolar familiar

Material

Optamos pela metodologia quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário com perguntas fechadas e escalas de Likert.

A interpretação de dados recorre à estatística descritiva e inferencial. Utilizamos o teste do quiquadrado. Para verificar o coeficiente de fiabilidade e a análise de consistência interna do questionário usamos o teste Alfa de Cronbach, com recurso à ferramenta de análise estatística SPSS.

Resultados

Estudamos três dimensões: a) as representações que o jovem tem de si, *o ser para si*; b) as redes de relação social dos alunos na escola, *o ser para o outro* e c) a participação, *o ser solidário*. Começaremos por apresentar para cada dimensão as categorias e indicadores, depois as frequências e a seguir a correlação entre variáveis.

Representações do jovem

Consideramos as representações que o jovem tem de si em três categorias: como sujeito, como ser de relação e como aluno. Utilizamos para o ser sujeito indicadores de: coerência, autoconhecimento, ser reflexivo e autodireção. Para o ser de relação indicadores de abertura ao outro, aceitação do outro, ser para o outro e sociabilidade.

Para as representações que tem de si como aluno, indicadores de avaliação académica, comportamento e aplicação ao estudo.

Relativamente às representações que os alunos têm de si (Gráfico 2) o escalão que mais se destaca é o médio fraco, o que nos remete para uma baixa autoestima e baixo autoconceito. Contudo, podemos inferir que os alunos se valorizam mais como sujeitos do que como alunos e como seres de relação.

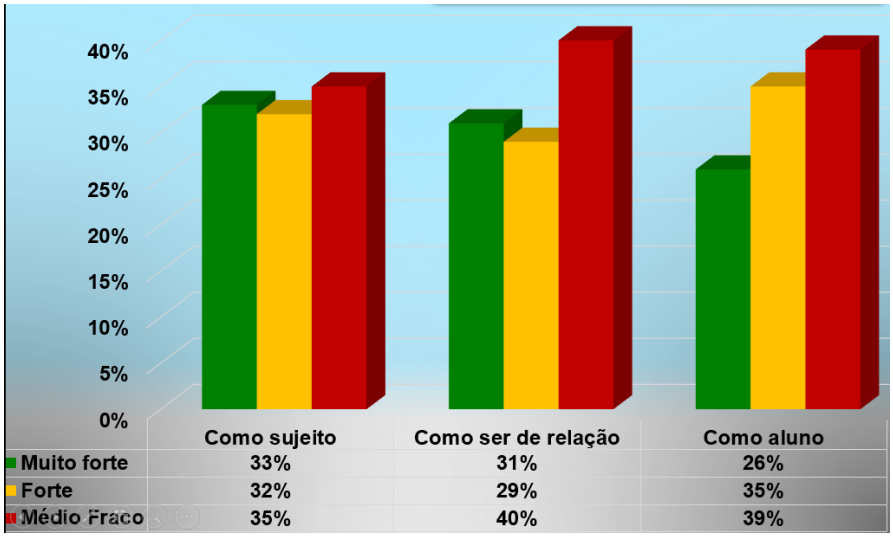


Gráfico 2: Representações que o jovem tem de si

Procedemos ao cálculo do teste do quiquadrado destas três dimensões para verificar as relações que apresentam com os estilos educativos parentais e com o capital escolar familiar. Todas as dimensões apresentam variações estatisticamente significativas com os estilos educativos parentais com $p = 0{,}000$, enquanto a variável capital escolar familiar apenas apresenta variações estatisticamente significativas com as representações do aluno como sujeito ($p < 0{,}001$) e como aluno ($p < 0{,}000001$). A variável capital escolar familiar não se revelou estruturadora das representações dos alunos como seres de relação. Podemos, assim, inferir que as representações que o jovem tem de si próprio são mais estruturadas pelos estilos educativos parentais do que pelo capital escolar familiar. Neste sentido, os alunos que assumem os pais como negligentes e os que têm um capital escolar familiar mais baixo são os que têm representações de si próprios mais negativas.

Redes de relação na escola

Consideramos redes de relação na escola com colegas, professores e diretores de turma (Gráfico 3). Utilizamos para a relação com colegas indicadores de rede social de apoio entre colegas e entreajuda. Para a rede de relações com professores, indicadores de respeito que o professor nutre pelos alunos e pelas suas opiniões e da forma como os professores motivam os alunos para o estudo. Para a rede de relações com o diretor de turma, sobre o interesse que este demonstra pela vida académica de cada um dos seus alunos e a disponibilidade que tem para conversar com eles.

Procedendo à leitura da soma de percentagens dos escalões mais altos (muito forte e forte) verificamos que os alunos assumem uma forte relação com todos os atores em estudo, embora a relação seja mais fortemente assumida pelos alunos em relação aos colegas e ao diretor de turma do que em relação aos professores.

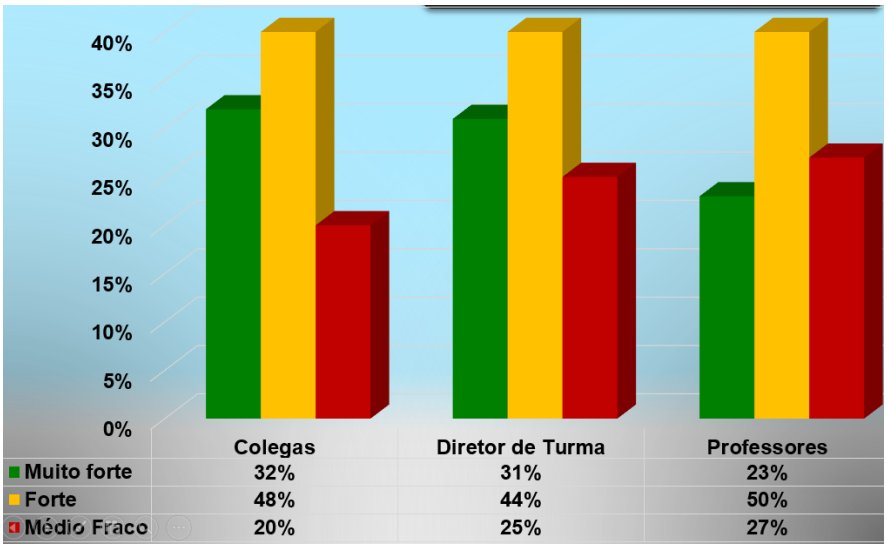


Gráfico 3. Representações dos alunos sobre redes de relação na escola

O cruzamento desta dimensão com as variáveis familiares indicou que apenas a variável estilos educativos familiares se revelou estruturadora das representações dos alunos nas redes de relação na escola. A variável capital escolar familiar não se revelou estruturadora das representações dos alunos nesta dimensão, pois não obtivemos variações estatisticamente significativas com a rede de relações em nenhuma das categorias.

Os alunos que assumem os pais como responsabilizadores são os que têm representações mais positivas da relação com os colegas ($p < 0,0001$) e com os diretores

de turma ($p < 0,0001$). Os alunos que assumem os pais como negligentes são os que menos intensidade referem na relação com os professores ($p < 0,0001$). Estes resultados poderão dever-se à desresponsabilização pela vida escolar que sentem os filhos de pais negligentes o que faz com que não valorizem o trabalho dos professores, nomeadamente na relação com os alunos.

Participação

Consideramos três categorias: promoção da participação pelos professores, participação assumida na turma, participação assumida na comunidade (Gráfico 4). Para a promoção da participação pelos professores utilizamos indicadores que nos permitiram medir a auscultação dos alunos pelos professores. Para a participação assumida na turma, indicadores de passividade, calculismo e envolvimento. Para a participação assumida na comunidade, indicadores de participação em iniciativas de resolução de problemas, de defesa do ambiente, de apoio aos mais desfavorecidos e outras iniciativas da comunidade onde residem os alunos.

Verificamos que os alunos assumem maioritariamente a sua participação na resolução de problemas na turma, seguida da participação em iniciativas da comunidade e numa percentagem mais baixa a promoção da participação pelos professores.

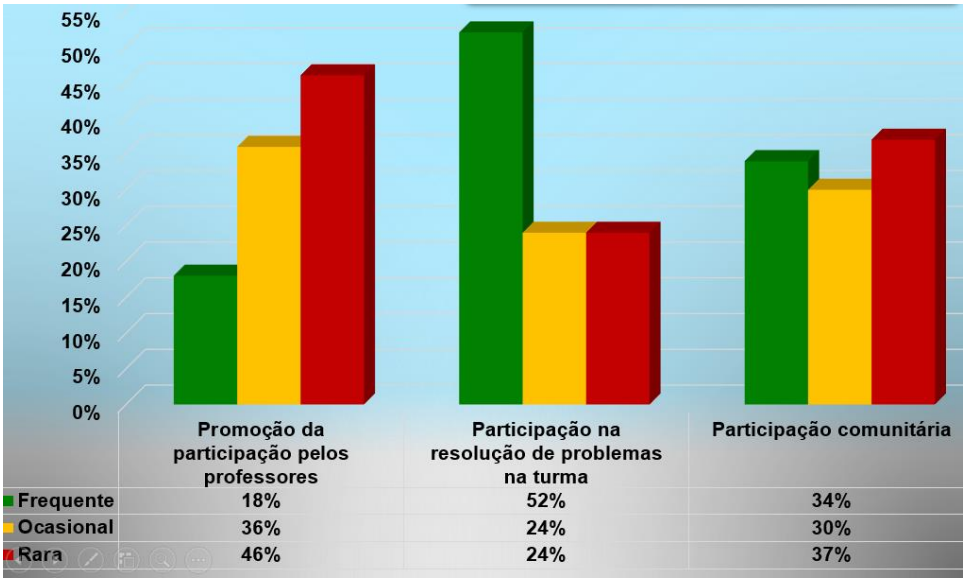


Gráfico 4. Representações dos alunos sobre a participação

O cruzamento desta dimensão com as variáveis familiares mostrou que o capital escolar familiar não estrutura as representações dos alunos relativamente à participação. Os alunos que reconhecem os pais como responsabilizadores são os que mais assumem a participação na vida escolar, quer na promoção da participação pelos professores ($p < 0,0001$), quer a participação assumida na turma ($p < 0,0001$). Os alunos que reconhecem os pais como negligentes são os que menos assumem a sua participação na comunidade ($p < 0,0001$).

Conclusões

Os resultados deste estudo revelam que a variável familiar mais forte e mais estruturadora das representações dos alunos nas três dimensões estudadas é estilos educativos parentais, embora se verifique variação estatisticamente significativa entre as representações que os jovens têm de si enquanto sujeitos e enquanto alunos com o capital escolar familiar.

Os alunos cujos pais têm um capital escolar mais baixo são os que menos se valorizam como sujeitos e como alunos. Os alunos que assumem que os pais são negligentes são os que menos intensidades atribuem às representações de si próprios em oposição aos alunos que assumem que os pais são responsabilizadores, que são os que mais alta intensidade atribuem a todas as dimensões estudadas.

Referências

Alves-Pinto, M. C. (2008). Da complexidade da socialização escolar. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na escola - imagens e interações* (pp. 19-78). Porto: ISET.

Alves-Pinto, M., C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barber, B.K. (2006). Reintroducing parental psychological control. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 3-13). Washington: American Psychological Association.

Carvalho, F. (2014), Clima escolar e cidadania na perspetiva de alunos do 3º ciclo: comparação entre escolas TEIP e NÃO-TEIP. In Cordeiro, A. M. Rochette, Alcoforado, Luís y Ferreira, A. Gomes (Eds.), *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável* (pp. 465-475). Coimbra: DG-FLUC.

Carvalho, F. (2016). Socialização e envolvimento escolar dos alunos em contexto TEIP e NÃO-TEIP. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 240-256.

Darling, N. & Steinberg. L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496.

VARIABLES NEUROPSICOLÓGICAS IMPLICADAS EN LA CREATIVIDAD: UN ESTUDIO CON POBLACIÓN UNIVERSITARIA

Cristina De la Peña Álvarez y Elena Bernabéu Brotóns

Universidad Francisco de Vitoria

Resumen

Diversos estudios científicos revelan la influencia de determinadas variables neuropsicológicas en la creatividad, concretamente de las funciones ejecutivas. El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la creatividad y la flexibilidad cognitiva, uno de los componentes de las funciones ejecutivas, mediante un estudio descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes universitarios del 1º curso del Grado de Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria con edades comprendidas entre 18 y 25 años. A todos los participantes se les administró la prueba Cambios para medir flexibilidad cognitiva y la prueba PIC-A para valorar la creatividad. Los resultados obtenidos evidencian la existencia de una relación significativa entre flexibilidad cognitiva y creatividad tanto narrativa como gráfica, que se evidencia además en una relación ente flexibilidad cognitiva y todos los índices de creatividad del PIC-A, excepto *originalidad* y *título*. Consecuentemente, este estudio señala la necesidad de profundizar sobre la relación entre creatividad y funciones ejecutivas y proporciona interesantes implicaciones para la práctica educativa dirigidas a la potenciación del pensamiento creativo en el entorno universitario.

Palabras clave: creatividad, función ejecutiva, flexibilidad cognitiva, educación universitaria

Abstract

Many scientific studies reveal the influence of certain neuropsychological factors in creativity, particularly of executive functions. The aim of the present study is to analyze the relation between creativity and cognitive flexibility, one of the components of the executive functions, by means of a descriptive and correlation analysis. Seventy five university students from the 1 º course of the Degree of Psychology of the University Francisco of Vitoria, aged between 18 and 25 years old were recruited. The measures

used for the assessment of creativity and cognitive flexibility were the test *PIC-A* and the test *Cambios.* The results suggest a significant relation between cognitive flexibility and creativity, so much narrative creativity as graphic creativity, in addition to a relation between cognitive flexibility and all the creativity indexes of the PIC-A, except originality and title. Consistently, these findings support the need to explore the connection between creativity and executive functions and provide interesting implications for the educational practice in order to enhance the development of creative thinking in the University environment.

Keywords*:* creativity, executive functions, cognitive flexibility, University education.

Introducción

Creatividad es la capacidad de elaborar ideas y/o generar soluciones novedosas (Mumford, 2003); es la habilidad para resolver problemas de manera diferente, original y eficaz, e impulsa los saltos tecnológicos, culturales, intelectuales y personales (López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010).

Clásicamente, y siguiendo a Guildford (1950), la creatividad se considera un constructo multidimensional que integra: *fluidez*, o capacidad de generar ideas; *flexibilidad*, o facilidad para cambiar el enfoque sobre una situación; novedad u *originalidad* de ideas; y *elaboración* o habilidad para diseñar productos con alto nivel de análisis (Penagos y Aluni, 2000). La Neurociencia busca identificar las habilidades cognitivas asociadas a la creatividad, poniendo especial énfasis en los lóbulos prefrontales, sede de las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas hacen referencia a los mecanismos cognitivos implicados en la resolución de situaciones complejas o novedosas (Tirapu, Molina, Ríos-Lago y Ardila, 2012). La creatividad parece asociada a determinados procesos ejecutivos, como la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio, la memoria operativa y la fluidez verbal (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy y Neubauer, 2014; Huizinga y Van der Molen, 2007; Radel, Davranche, Fournier y Dietrich, 2015; Sowden, Pringle y Gabora, 2014; Gilhooly, Fioratou, Anthony y Wynn, 2007; Nusbaum y Silvia, 2011). La flexibilidad cognitiva, o capacidad para adoptar perspectivas diferentes, parece el componente

ejecutivo más relacionado con el desarrollo de la creatividad (Nijstad, De Dreu, Rietzschel y Baas, 2010; Vartanian, 2009; Zabelina y Robinson, 2010).

La creatividad debe potenciarse en todas las etapas educativas, incluida la etapa universitaria. Para ello es importante identificar los procesos neuropsicológicos vinculados al pensamiento creativo. El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la creatividad y la flexibilidad cognitiva en alumnos universitarios.

Método

Participantes

Participaron en este estudio 75 estudiantes de 1º curso de Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid), 15 hombres (20%) y 60 mujeres (80%), con edades comprendidas entre 18 y 25 años (M=18.99; DT=1,81).

Tabla 1

Género y edad de los participantes

	Edad									*Total*
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Hombre	0	7	0	2	3	1	0	0	2	15
Mujer	8	28	13	2	5	2	1	1	0	60
Total	8	35	13	4	8	3	1	1	2	75

La participación fue voluntaria, y se excluyeron estudiantes con trastornos de aprendizaje.

Materiales

Para evaluar la creatividad se utilizó la Prueba de Imaginación Creativa para Adultos (PIC-A) (Artola et al., 2012), diseñada para valorar la creatividad en adultos, instrumento altamente objetivo en su corrección. Evalúa tanto la creatividad narrativa como la gráfica. Se estructura en torno a diferentes factores: *fantasía, fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, detalles especiales y título*. Además de un valor para cada factor, proporciona una puntuación de *creatividad gráfica*, otra de *creatividad narrativa* y una *puntuación general de creatividad*. Se aplica en 40 minutos.

Para valorar la flexibilidad cognitiva se aplicó el Test de Flexibilidad Cognitiva Cambios, (Seisdedos Cubero, 1994). Es una prueba de tipo gráfico que consta de 27

items que contienen figuras geométricas. El sujeto debe ajustar su respuesta al cambio de diferentes parámetros (lados, tamaño o trama de la figura). Se aplica en siete minutos.

Diseño

Se realizó un estudio ex post-facto, transversal, descriptivo y correlacional.

Procedimiento

Tras obtener el permiso del comité ético de la Universidad, se procedió a informar a los alumnos de 1º curso de Psicología sobre la realización del estudio, así como del horario de aplicación de las pruebas. Tras firmar el consentimiento informado, se administraron las pruebas en pequeños grupos, primero el PIC-A y, después el Cambios, en una sala iluminada y tranquila. Las instrucciones se proporcionaron de forma verbal. El análisis de datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0.

Resultados

Análisis Descriptivo

Los resultados obtenidos en la prueba PIC-A pueden verse en la tabla 2. Es destacable la diferencia obtenida entre la creatividad gráfica y la narrativa, a favor de esta última. La media de los índices obtenidos (*fantasía, fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, detalles especiales y título*) se sitúa en los valores esperados según los baremos del manual.

Tabla 2

Descriptivos prueba PIC-A

PIC-A	Media	DT
Fantasía	12,17	5,82
Fluidez	33,55	10,32
Flexibilidad	28,25	6,67
Originalidad_narrativa	21,04	10,90
Originalidad_gráfica	3,73	1,68
Elaboración	5,48	1,80
Detalles_especiales	4,84	1,89
Titulo	5,70	2,20
Creatividad_narrativa	81,90	25,10
Creatividad_gráfica	19,76	4,83
Creatividad_total	101,93	26,88

En la prueba Cambios, los participantes obtuvieron una media de 15,15, correspondiente a un percentil 50, con una DT de 5.08.

Análisis Correlacional

Se llevó a cabo un análisis de correlación con los índices y las escalas de la prueba PIC-A y la puntuación total obtenida en la prueba de flexibilidad cognitiva (Cambios) mediante el coeficiente de Pearson, obteniéndose los resultados que aparecen en la tabla 3. Con excepción de los índices de *originalidad* (tanto narrativa como gráfica) y *título*, todos los subíndices de la escala de creatividad, así como las escalas de creatividad (*gráfica, narrativa y general)* correlacionaron de forma positiva con la puntuación obtenida en la prueba Cambios.

Tabla 3

Resultados del análisis correlacional

Índices PICA		Fantasía	Fluidez	Flexib	Original. Narrativa	Original. Gráfica	Elaboración	Detalles Especial.	Titulo	Total CN[1]	Total CG[2]	Total Crea[3]
Cambios	P	,311**	,314**	,362**	,161	,214	,319**	,294*	,092	,313**	,350**	,349**
	Sig.	,007	,006	,001	,167	,066	,005	,011	,431	,006	,002	,002

[1] Puntuación total creatividad narrativa
[2] Puntuación total creatividad gráfica
[3] Puntuación total creatividad general

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos confirman la relación entre la creatividad y la flexibilidad cognitiva, en línea con resultados previos (Vartanian, 2009) y con la propuesta de autores como que consideran la flexibilidad cognitiva como el componente principal del pensamiento creativo (Zabelina y Robinson, 2010). Es destacable el uso de la prueba PIC-A para valorar la creatividad, una prueba completa de desarrollo y baremación reciente, en contraste con la prueba Torrance Test of Creativity Thinking (TTCT) (Torrance, 1974), utilizada en gran parte de la investigación sobre creatividad, particularmente en el entorno educativo.

A pesar del pequeño tamaño de la muestra, los resultados sugieren la importancia de este componente ejecutivo, la flexibilidad, en el desarrollo de las tendencias creativas, al menos entre los estudiantes universitarios. Además del reducido número de participantes, una limitación del presente estudio es la falta de homogeneidad entre los grupos con respecto al género, lo que ha impedido tener en cuenta esta variable en el análisis.

Es importante seguir indagando sobre la importancia de las funciones ejecutivas en el pensamiento creativo, incluyendo otros componentes como memoria operativa, control inhibitorio, fluidez o planificación. También parece relevante profundizar en la relación entre la creatividad, los procesos ejecutivos y el rendimiento académico, así como estudiar el impacto de la formación universitaria en las tendencias creativas, cuya expresión será tan relevante a lo largo de la vida.

Referencias

Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B. y Sánchez, N. (2012). *Prueba de Imaginación Creativa – Adultos (PIC-A*). Madrid: TEA Ediciones.

Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M. y Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involment of executive functions in intelligence and creativity. *Inttell,* 73-83.

Gilhooly K. J., Fioratou E., Anthony S. H. y Wynn V. (2007). Divergent thinking: Strategies and executive involvement in generating novel uses for familiar objects. *British Journal of Psychology*, *98,* 611–625.

Guildford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454. doi:10.1037/h0063487

Huizinga, M. y Van der Molen, M. W. (2007). Age-group differences in set-switching and set-maintenance on the Wisconsin Card Sorting Task. *Developmental Neuropsychology, 31*(2), 193-215. doi:10.1080/87565640701190817

López-Martínez, O. y Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 28*(2), 283-296.

Mumford, M. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creative Reseach Journal, 15*, 107–120.

Nijstad, B. A., De Dreu, C. K. W., Rietzschel, E. F. y Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: creative ideation as a function of flexibility and persistence. *Eur. Rev. Soc. Psychol. 21*, 34–77. doi:10.1080/10463281003765323

Nusbaum E. C. y Silvia P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence, 39*, 36–45.

Penagos, J. C. y Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología*, 3-11.

Radel, R., Davranche, K., Fournier, M. y Dietrich, A. (2015). The role of (dis)inhibition in creativity: Decreased inhibition improves idea generation. *Cognition, 134*, 110–120.

Seisdedos Cubero, N. (1994). *Test de Flexibilidad Cognitiva (Cambios).* Madrid: TEA Ediciones.

Sowden, P. T., Pringle, A. y Gabora, L. (2014). The shifting sands of creative thinking: connections to dual-process theory. Think. *Reason. 0*, 1–21. doi:10.1080/13546783.2014.885464

Tirapu-Ustárroz, J., Molina, A. G., Ríos-Lago, M. y Ardila, A. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Barcelona: Viguera.

Torrance, E. (1974). *Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms A and B— figural tests, forms A and B.* Princeton: Personnel Pres. Inc.

Vartanian, O. (2009). Variable attention facilitates creative problems solving. *Psychology of aesthetics, creativity and the arts, 3*, 57-59.

Zabelina, D. L. y Robinson M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 4(3)*, 136-143.

USO Y ABUSO DE LA HISTORIA ANTIGUA EN LOS MANUALES ESCOLARES

Miguel Ángel Novillo López

Universidad Nebrija

Resumen

No resulta extraño que la educación sea un tema de debate en el actual panorama sociopolítico, puesto que así ha sido desde que se comenzó a extender en las sociedades liberales desde el siglo XIX conforme se desarrollaba el Estado liberal. Son objeto de discusión tanto las condiciones materiales de la propia educación como sus bases y, en concreto, los fundamentos ideológicos que la sustentan. En el presente trabajo presentamos una breve panorámica sobre el uso y el abuso de la Historia antigua como elemento identitario en los manuales escolares. La aproximación analiza el modo en el que se retrata la Historia antigua en los libros de texto para advertir unos potenciales de esencialismos ahistóricos. En este sentido, hay que tener en consideración que el problema no radica en la supuesta incapacidad del registro informativo, sino en la manera de formular, expresar y actualizar los contenidos a partir de la información disponible. Este sería uno de los rasgos más importantes en el modo de enseñar la Historia antigua en los manuales escolares.

Palabras clave: Educación, Historia antigua, manuales escolares, identidades.

Abstract

It is not surprising that Education has become a topic of debate within the current sociopolitical panorama, as it has been so since it began to spread in 19th century liberal societies simultaneously to the development of the liberal state. Both the material conditions of Education itself and its bases (in particular, the ideological foundations that sustain it), are subject of discussion. In this paper we present a brief overview of the use (and abuse) of Ancient History as an identity factor in school textbooks. Our approach analyzes the way in which Ancient History is portrayed in textbooks in order to observe potential ahistorical essentialisms. In this sense, it must be taken into account that the problem does not lie in the presumed incapacity of the information recording,

but in the way of formulating, expressing and updating the contents from the available information. This would be one of the most important features in the teaching of Ancient History in school textbooks.

Keywords: Education, Ancient History, Textbooks, Identities.

Introducción

La Historia explica el pasado, y con ello explica también las causas del presente. No resulta extraño que la educación sea un tema de debate en el panorama sociopolítico, puesto que así ha sido desde que comenzó a extenderse en las sociedades liberales desde el siglo XIX. Son objeto de discusión tanto las condiciones materiales como sus bases y, particularmente, los fundamentos ideológicos que la sustentan. El debate es arduo y, aunque obviamente el tradicional repensamiento con respecto a la educación sea internacional, en lo que concierne a la realidad española éste se ve mediatizado por su peculiar historia política y su estructura territorial.

En las siguientes páginas se presenta un estudio cuyo fin consiste en analizar los posibles abusos políticos del recuerdo del pasado con finalidades políticas por parte de los diferentes nacionalismos existentes en España. La aproximación analiza en los manuales escolares el modo en el que se retrata la Historia antigua para advertir unos potenciales de esencialismos ahistóricos.

Hay que poner de manifiesto que el nacionalismo comprende un sentimiento de pertenencia colectiva heredado de fases anteriores y los pasa por el filtro de las nuevas exigencias de los Estados y las colectividades, reales o imaginarias. Tal como aclara Wulff Alonso (2005, p. 155), se critica la conexión habitual del nacionalismo con soberanía popular y se incide en la perspectiva organicista de las naciones como seres vivos e incomunicables, un concepto idóneo para vehiculizar la agresión y la violencia. Se apunta, por tanto, a conceptos como la estnogénesis, o la crítica a esa supuesta naturalidad de las pertenencias, apuntan a una necesaria crítica de los modelos historiográficos nacionalistas que acompañe la exigencia de nuevas prácticas y teorías que permitan vivir y pensar de otra manera las identidades.

Desde fines de siglo XIX la enseñanza de la Historia antigua comenzó a jugar un importante papel reforzando las nociones más importantes de la creciente burguesía española, como la idea de patria o nación. Al servicio de esa visión normalizada de la

Historia antigua estaban los dibujos y grabados que ilustraban los manuales escolares, tratando de manera imaginaria los acontecimientos narrados y creando modelos que serían repetidos durante décadas. Las intencionalidades ideológicas del modelo educativo español se mantendrían hasta la década de 1970.

Método

Conviene no confundir los conceptos de nacionalismo e identidad. El origen del nacionalismo radica en el tiempo y no ha de confundirse con la identidad o el sentido de pertenencia a un grupo, puesto que éste no tiene por qué correlacionarse con una aspiración nacional.

El nacionalismo como teoría política tiene sus orígenes en la Revolución Francesa, hecho que implicó la sustitución del ordenamiento social, político y estamental previo del Antiguo Régimen por el nuevo concepto de soberanía popular. Ante este nuevo horizonte, el concepto de nación ha de considerarse un elemento definitorio del Estado moderno. Aunque su definición resulte complicada, dicha teoría es una anomalía y aún en aquellos casos donde se podría aplicar no tardarían en apelar al más puro uso del nacionalismo político mediante sus usos públicos extremos y en el ámbito de otras esferas de la vida y las mentalidades. Así, pese a las diferencias entre los diversos autores que han estudiado esta construcción política, suelen coincidir en la existencia de diferentes elementos, aunque distingan en el énfasis de cada uno y haya variaciones sobre el añadido de más elementos, como la etnicidad e historia común, la lengua y la existencia o aspiración a un estado propio (Anderson, 2013; Gellner, 2008).

El nacionalismo se fue extendiendo a casi todos los estratos sociales, si bien desde finales del siglo XIX se observa cómo fue apropiándose de su simbolismo las ideologías más reaccionarias. En este sentido, una de las principales vías de penetración del nacionalismo desde el siglo XIX ha sido la educación. No en vano, pese a que varios autores abogaron por la aparición de amplias políticas educativas como Amos Comenius (Sánchez Delgado, 2005, p. 201-202) o Thomas Hobbes (Lenis Castaño, 2000), no cuestionaron el orden social como tampoco lo hicieron las pedagogías de la Ilustración (Gantiva Silva, 1989).

La educación del Estado liberal del siglo XIX proseguía fines similares en un marco completamente diferente, y aquí radica una de sus grandes novedades mediante

la implantación de unas políticas educativas hasta entonces desconocidas. El fomento de esta educación tenía como fin dotar a los estados liberales de una población instruida capaz de sustentarlos y de difundir el nacionalismo (Puelles Benítez, 2002).

España no se convirtió en una excepción a estas consideraciones, consignándose en el siglo XIX el surgimiento de un nacionalismo español cuya difusión se observa plenamente en la educación. Asimismo, surgieron otros nacionalismos en su interior que implicaban la aparición de nuevos retos hacia el orden político y que se han mantenido hasta la actualidad. En oposición a las comunidades imaginadas que argumentó Anderson (2013), resulta limitado calificar al nacionalismo como un constructo creado desde las capas superiores de la sociedad puesto que se ha de considerar la intervención de la sociedad civil en su desarrollo, pero en el caso de la educación reglada es diseñada y aplicada desde la clase dirigente (Azevedo, 2013). El ámbito de investigación planteado se corresponde con el análisis del uso de la Historia en la educación con fines identitarios de corte nacionalista y en particular en su empleo en uno de los ámbitos preferentes de transmisión de los contenidos curriculares establecidos como los manuales escolares y poniendo énfasis en el modo en que se plantea la enseñanza de la Historia antigua. Por una parte, los libros de texto suponen no sólo un reflejo de la didáctica elegida o de su correlato con la historiografía contemporánea, sino también el fomento de una memoria pública y colectiva con el fin de cohesionar una sociedad y al servicio de un nacionalismo de uno u otro perfil (Valls Taberner, 2000).

La elección de la Historia antigua sigue dos razones fundamentales:

-Cualquier identidad nacional tiende a presentar su legitimidad propia anclada en el etnicismo y en la historia compartida (Wulff, 2003).

-El esencialismo ahistórico permite encontrar y analizar los usos y abusos del pretérito por parte de los nacionalismos actuales.

Resultados

No resulta extraño comprobar en los manuales escolares cómo desde el nacionalismo gallego se legitima su existencia haciendo alusión a los celtas y a los suevos; el vasco refiriéndose a su aislamiento milenario refractario ante otras influencias culturales; el andaluz vinculando su realidad nacional a los tiempos de Tartessos; el canario haciendo lo propio con los guanches; el catalán entroncando el

tiempo ibérico con la existencia catalana o el nacionalismo español insistiendo sobre los tres mil años de nación española –intención de identificar cultura-pueblo-tierra para generar una huella atávica y patrimonial.

Conclusiones

Partiendo del "Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de enseñanza media" de la RAH, y del análisis de la normativa vigente, podemos comprobar si el diagnóstico es adecuado o no con respecto a los actuales manuales escolares reconociendo una difusión del conocimiento histórico partidista con otra más vinculada a la realidad historiográfica. Obviamente, este acercamiento resulta complicado a tenor de la propia naturaleza de la labor histórica, ya que toda historia es Historia contemporánea, pero bien merece la pena el intento puesto que la Historia es posiblemente aquella disciplina en donde más se puede fomentar el espíritu crítico que la sociedad actual exige evitando apriorismos a través de un sano diálogo entre el pasado y el presente.

El problema no radica en la supuesta incapacidad del registro informativo, sino en la manera de formular, expresar y actualizar los contenidos a partir de la información disponible. Este sería uno de los rasgos más importantes en el modo de enseñar Historia antigua en los manuales escolares.

Bibliografía

Anderson, B. (2013). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Azevedo, F. (2013). *Sociología de la Educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Gantiva Silva, J. (1989) La Ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. *Revista de la Universidad Nacional, 21*, 22-29.

Gellner, E. (2008). *Nacionales y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Lenis Castaño, J. F. (2000). La educación en el planteamiento de Thomas Hobbes y algunas de sus implicaciones desde la perspectiva de la teoría crítica. *Revista Educación y Pedagogía*, *12/26-27*, 179-187.

Puelles Beítez, M. (2002). Estado y Educación: una relación histórica. En A. Ruiz González (Coord.), *La escuela pública. El papel del Estado en la educación* (pp. 17-48). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez Delgado, P. (2005). La didáctica de la historia en la historia de la didáctica. *Revista Complutense de Educación*, *16*(1), 195-226.

Valls Taberner, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria). En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 47-62). Madrid: UNED.

Wulff Alonso, F. (2003). *Las esencias patrias. Historiografía e Historia Antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*. Barcelona: Crítica.

Wulff Alonso, F. (2005). Identidades, historiografía, un nuevo internacionalismo sin naciones. *HAOL*, *6*, 155-168.

EVALUACIÓN 360º MEDIANTE UNA RÚBRICA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS

Montserrat Yepes-Baldó, Marina Romeo, María Ángeles García, Carolina Martín, Andrés Besolí, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez y Emma Bosch

Universidad de Barcelona. Grupo de Innovación Docente Consolidado en Comunicación Audiovisual GID-CAV

Antecedentes. Estudios previos del Grupo GID-CAV constatan la necesidad de desarrollar competencias de emprendimiento para facilitar la integración laboral de los egresados en Comunicación Audiovisual. Por ello, desarrollamos un MOOC ajustado a indicadores de calidad en contenidos, recursos didácticos, metodologías y aspectos técnicos. **Método**. El curso se ha evaluado a partir de una metodología 360º en base a la rúbrica de indicadores de calidad sustentados por la literatura. Se analizó la percepción de utilidad y satisfacción de los estudiantes a partir de encuestas y entrevistas. Diversos expertos en formación online, de la comunicación audiovisual, y emprendedores participaron en *focus-group*, valorando los aspectos técnicos, recursos didácticos y comunicativos. **Resultados**. Los estudiantes se muestran en general muy satisfechos en cuanto al contenido y su utilidad. Los emprendedores son los que se muestran más críticos en relación al nivel de profundización de los contenidos, mientras que los expertos en comunicación audiovisual y formación online lo valoran positivamente, tanto en los contenidos como en los aspectos técnicos. **Conclusiones**. Pese a las valoraciones positivas, se plantean dudas en cuanto a la sostenibilidad de los cursos tipo MOOC, dada la falta de recursos económicos y humanos requeridos para su mantenimiento y seguimiento.

Palabras clave: Competencias profesionalizadoras, MOOC, rúbricas, evaluación 360º.

Abstract

Background. Previous studies of the GID-CAV Group confirm the need to develop entrepreneurship competences to facilitate the labor integration of Audiovisual

Communication graduates. Therefore, we developed a MOOC based on quality indicators related to content, didactic resources, methodologies and technical aspects. **Method**. The course was evaluated by a 360º methodology and by a rubric of quality indicators supported by the literature. Students' perception of usefulness and satisfaction were analyzed by surveys and interviews. Several experts on online training, audiovisual communication, and entrepreneurs participated in different focus-groups, analyzing the technical aspects, didactic and communicative resources. **Results**. Students were generally satisfied with the content and usefulness of the course. Entrepreneurs were the most critical in relation to the level of in-depth content, while experts in audiovisual communication and online training value it positively, both in content and technical aspects. **Conclusions**. In spite of the positive evaluations, there are doubts as to the sustainability of MOOC-type courses, given the lack of economic and human resources required for its maintenance and follow-up.

Keywords: Professional competences, MOOC, rubrics, 360º assessment.

Introducción

El principal objetivo de esta intervención es la mejora de la empleabilidad de los egresados en el ámbito de la comunicación audiovisual a través de la creación y puesta en marcha de un MOOC. Como indicadores de calidad del curso hemos empleado indicadores blandos (percepción y autoevaluación) y duros (eficacia y eficiencia), en base a la literatura científica (Yepes-Baldó et al., 2016).

Método

Para evaluar la calidad del MOOC se ha diseñado una metodología mixta de tipo 360º. Se han recogido opiniones de los estudiantes sobre los contenidos, metodología docente, recursos didácticos y comunicativos, percepción de utilidad y satisfacción general a partir de cuestionarios y entrevistas en profundidad. Además, varios expertos en formación online, en comunicación audiovisual, y emprendedores han participado en una serie de *focus-groups*, donde se analizaban los aspectos técnicos, recursos didácticos y comunicativos. Por último, se analizaron los datos facilitados por Coursera referidos al número de alumnos inscritos y activos, y a la tasa de finalización de los mismos.

Han respondido al cuestionario 20 participantes del curso, de un total de 172 que lo habían finalizado (tasa de respuesta: 11,6%), 9 hombres (45%) y 11 mujeres (55%). En cuanto al nivel de estudios, 3 tienen estudios de educación secundaria y 17 titulación universitaria. Ninguno de los participantes tiene estudios vinculados al ámbito de la Comunicación Audiovisual, si bien uno de ellos está trabajando en este ámbito, 11 trabajan en otro ámbito, y 8 están buscando trabajo en un ámbito diferente al de CAV.

6 participantes indicaron su interés por ser entrevistados, si bien finalmente sólo se pudo contactar con dos de ellos (1 hombre y 1 mujer, con titulación universitaria). Uno de los entrevistados trabaja en el ámbito de CAV y el otro está buscando. Se realizaron 3 *focus-groups* con un total de 14 participantes. Los participantes fueron expertos del ámbito de CAV y emprendedores, y responsables de coordinación y docencia en e-learning.

Resultados

Resultados entrevistas y cuestionarios

El 60% afirmaban poseer experiencia previa en MOOC. Un 68.4% se inscribió en el curso por la temática del mismo, y un 31.6% por ser de la UB. La forma de acceder al curso fue mayoritariamente a través de la web (75%), frente a un 25% que lo hacía a través de la aplicación Coursera para smartphones y dispositivos móviles. La realización de cursos en Coursera resulta bien valorada en el currículo formativo por los usuarios más noveles.

Entre un 70% y un 75% de los participantes consideraban que los objetivos, contenidos y actividades de evaluación están claramente definidos y explicados, y además existe coherencia entre ellos. Si bien el 75% considera que los contenidos están claramente organizados y estructurados, los entrevistados consideran que el curso debería iniciarse con el módulo 3 "Identificación de oportunidades", incorporando más herramientas para la detección de nichos y oportunidades.

En cuanto a la calidad de los contenidos, un 55% valora adecuadamente la cantidad y calidad de las fuentes de información. Este resultado contrasta con que un 75% considera que los contenidos están actualizados, y que el 68.5% percibe que las actividades de evaluación permiten poner en juego las competencias que se deben adquirir.

En las entrevistas, los participantes señalan que mejorarían las pruebas tipo test, destacando la información más importante, añadiendo un resumen final de conceptos y contenidos.

En relación a los recursos didácticos, se consideran útiles para un 80% de los participantes, así como el material complementario que el curso aporta (75.5%). En el mismo sentido, la entrevistada más novel consideró como aspectos positivos los vídeos complementarios de las entrevistas realizadas a profesionales, por los consejos aportados. Ambos entrevistados valoraron positivamente la información complementaria del ámbito legal.

Un 60% considera que los contenidos se presentan de forma atractiva, y el 73.6% señala que el tiempo previsto para realizar el curso es coherente y adecuado. Los participantes en las entrevistas añaden que un curso no presencial de estas características permite el manejo del tiempo y llevar un ritmo propio. El 85% valora la claridad del lenguaje empleado.

Por último, un 80% valora la utilidad del foro del curso como sistema de interacción con el profesorado, el 75% lo considera útil para interactuar con otros estudiantes y el 70% lo considera adecuado para resolver dudas de forma colaborativa. También los participantes en las entrevistas valoraron positivamente la posibilidad de compartir experiencias y puntos de vista, recibir *feedback* por parte de los tutores y docentes y el trabajo colaborativo en el foro de discusión.

El último apartado del cuestionario pregunta sobre su nivel de satisfacción general con el MOOC. Un 70% se muestra satisfecho o muy satisfecho (Media = 3.6 sobre 5; desviación típica = 1.23).

Los entrevistados recomiendan el curso, e incluso dicen que debería promocionarse más. Asimismo indican que puede ser útil para profesionales, ya que les ayuda a asentar las bases o reflexionar sobre algunas cuestiones específicas, y a los recién graduados les ofrece herramientas para saber cómo plantear un posible proyecto profesional, "*ordenándoles el camino*" (entrevistado 2).

Resultados *focus-groups*

Mantenemos el idioma de expresión propio del participante para preservar su sentido literal, indicándose entre paréntesis el identificador de los *focus* (A, B y C) y de

la persona (con la inicial del nombre). Los resultados se estructuran en aspectos relativos al contenido del curso y en aspectos técnicos. Hemos optado por presentar gráficamente y clasificar las verbalizaciones de los participantes en positivas y negativas (Figura 1).

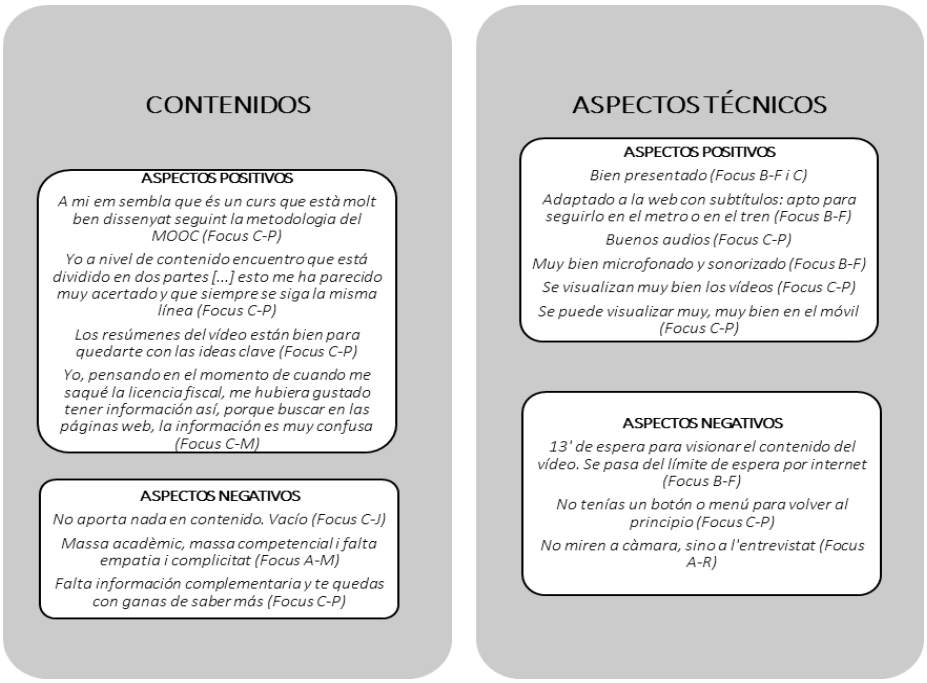


Figura 1. Análisis de los *verbatim* referidos a contenidos y aspectos técnicos del MOOC (aspectos positivos y negativos).

Adicionalmente, los *focus* captaron información relativa a las propuestas de mejora del curso (Figura 2): título del MOOC, aspectos técnicos y estéticos, motivaciones y emociones que genera el MOOC, y herramientas de aprendizaje.

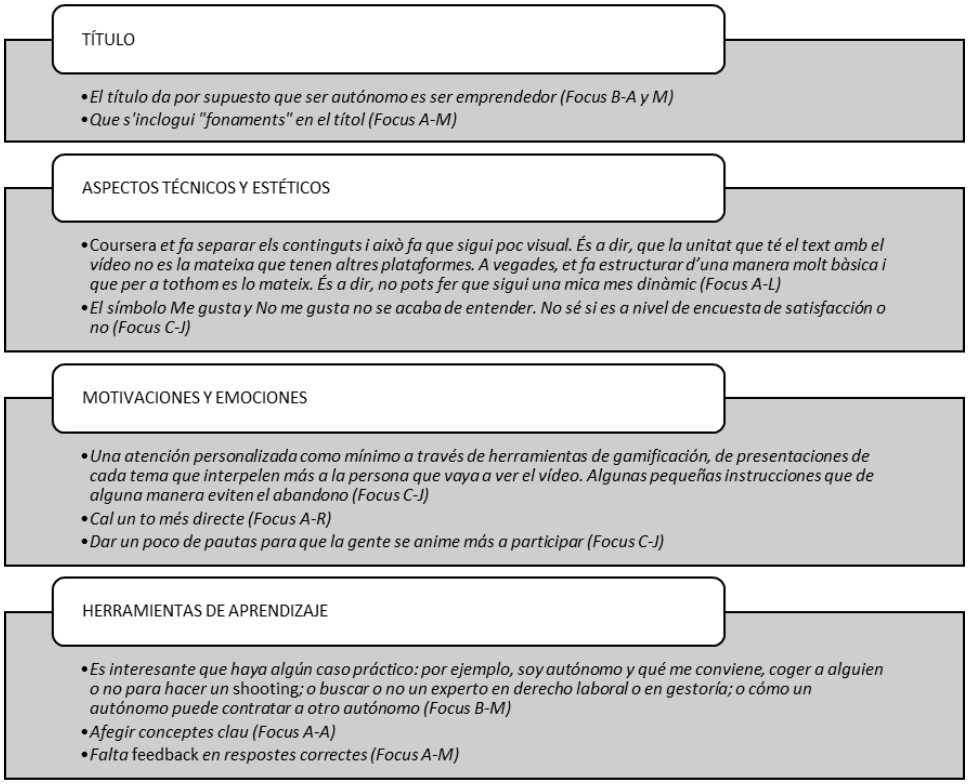


Figura 2. Verbatims de las propuestas de mejora

Resultados de efectividad

El número total de inscritos durante el periodo 22/5/2016 hasta el 31/3/2017 (10 ediciones del curso) ha sido de 1900, siendo estudiantes activos un total de 989 (52.05%). Se observan dos meses punta, correspondientes a junio (coincidiendo con la primera edición del curso, 282 nuevos inscritos) y septiembre (4ª edición, 472 nuevos inscritos). Durante los meses de octubre a diciembre las inscripciones descendieron significativamente a valores entre 185 y 197 nuevos alumnos / mes, y entre 103 y 68 de enero a marzo (Figura 3). La media de nuevos inscritos en el total del periodo analizado ha sido de 190 inscritos / mes (DT = 125.46) mientras que la media de nuevos alumnos activos es de 98.9 al mes (DT = 55.83).

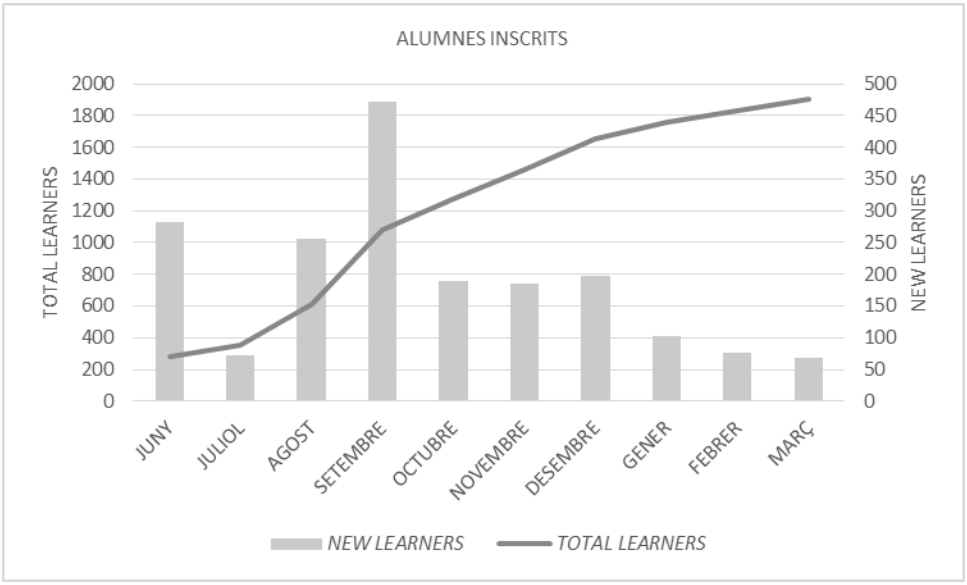


Figura 3. Evolución del número de alumnos inscritos en valor absoluto (New learners) y acumulado (Total learners)

Durante el período analizado han finalizado el curso 172 estudiantes, lo que representa un 9.05% del total de inscritos y un 17.39% de los estudiantes activos.

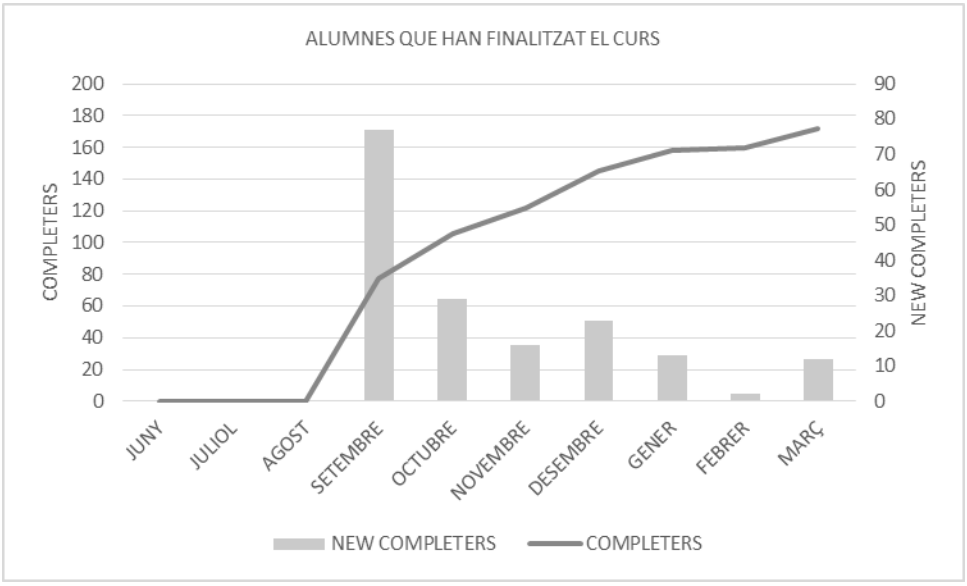


Figura 4. Evolución del número de alumnos que finalizan el curso en valor absoluto (new completers) y acumulado (completers)

La Figura 4 muestra la evolución en el número de alumnos que finalizaban el curso cada mes, tanto en valor absoluto como acumulado, siendo la media general de 17.2 nuevos egresados mensuales (DT = 23.37).

Conclusiones

Atendiendo a los resultados obtenidos, se constata la adecuación del curso tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los profesionales. Además, en cuanto al seguimiento del curso, los niveles de finalización se sitúan más de dos puntos por encima de lo que indican otros estudios (Jordan, 2015).

A pesar de ello, los profesionales consideran necesario mejorar algunos aspectos técnicos, vinculados a la estructura y arquitectura propia de la plataforma Coursera (separación de contenidos, evaluaciones tipo test básicas,…), y otros directamente al diseño y narrativa audiovisual, si bien el equipo de desarrollo del curso los consideramos adecuados (no mirar a cámara en las entrevistas, lenguaje académico…).

Para finalizar, algunos autores han estimado el coste de puesta en marcha de un MOOC en entre 38.980 y 325.330 dólares (Hollands y Tirthali, 2014). Esto plantea dudas en cuanto a la sostenibilidad de un curso de estas características, dada la falta de recursos técnicos, humanos y económicos que requiere no solo la puesta en marcha si no la mejora continua del mismo. En este sentido, las instituciones universitarias deberán clarificar cuál es su apuesta estratégica en lo que se refiere la difusión del conocimiento más allá de la formación reglada y ser consecuentes dotándola de recursos.

Referencias

Hollands, F. M. y Tirthali, D. (2014). Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*, 113–132.

Jordan, K. (2015). *MOOC completion rates: The data*. Recuperado de http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html

Yepes-Baldó, M., Romeo, M., Martín, C., García, M. A., Monzó, G. y Besolí, A. (2016). Quality indicators: developing “MOOCs” in the European Higher Education Area. *Educational Media International, 53*(3), 184-197. doi:10.1080/09523987.2016.1236998

CETT-ELEARNING: APLICACIÓN DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA EN LA FORMACIÓN ONLINE Y SEMIPRESENCIAL

Mercè Colom Oliva, Dra. Laia Coma Quintana y Patricia Peralta Lasso

CETT eLearning

Resumen

Antecedentes. La presente investigación tiene como objetivo principal diseñar e implementar la rúbrica como "un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos" (Torres y Perera, 2010, p.142), que permitan valorar las competencias profesionales, tanto específicas como transversales, que adquiere el alumnado de las formaciones *online* y semipresencial del Campus CETT-Universidad de Barcelona. **Método**. Se trata de una investigación aplicada y de carácter proyectivo, estructurada en tres fases: 1. diseño y mejora de las actividades y las herramientas de evaluación; 2. desarrollo e implementación de rúbricas evaluativas para la valoración de los aprendizajes y el nivel competencial del alumnado, y 3. propuesta de rúbricas evaluativas que permitan la evaluación de competencias y, a su vez, proporcionar *feedback* formativos al alumnado. **Resultados y conclusiones**. Actualmente, la investigación se encuentra en la segunda fase y los resultados obtenidos referentes a las rúbricas de las formaciones de Curso de extensión Universitaria (CEU) sommelier semipresencial, del Máster o*nline* en gestión y dinamización turística del patrimonio y del Curso de experto de revenue management, son satisfactorios llegando a la conclusión de que este tipo de herramientas son eficaces para la evaluación del aprendizaje competencial.

Palabras clave: Rúbricas, formación online, competencias profesionalizadoras, másters universitarios.

Abstract

Background. The present study, developed within the framework of online higher education, aims at designing and implementing the rubric as "an evaluation instrument based on a quantitative and/or qualitative scale associated with pre-established criteria" (Torres and Perera, 2010, p.142). This tool allows the assessment of professional skills,

both specific and transversal, acquired by the students during the online and blended learning courses provided by Campus CETT - University of Barcelona. **Method**. It is an applied and projective research, structured in three phases: 1. design and improvement of evaluation activities and tools; 2. development and implementation of assessment rubrics to evaluate the level of achievement and, 3. proposal of assessment rubrics to evaluate competencies as well as tools that provide formative feedback to students. **Results and conclusions.** Nowadays, this research is currently in its second implementation phase and the results obtained from the CEU sommelier blended learning training, the online Master's degree in tourism management and heritage and the Revenue management expert course, are widely satisfactory. We can conclude that rubrics are effective tools to assess learning based on competencies.

Keywords: Rubrics, online education, professional competences, master degrees.

Introducción

El presente estudio tiene como escenario de desarrollo el Campus CETT-UB, un campus internacional de transferencia de conocimiento en turismo, hotelería y gastronomía, adscrito a la Universidad de Barcelona. Con 48 años de experiencia, sigue formando a numerosos profesionales del sector desde diferentes niveles formativos, en modalidad presencial, semipresencial y en línea. En los últimos años, desde la creación del departamento CETT eLearning en el 2013, se ha apostado estratégicamente para potenciar distintas formaciones profesionalizadoras de carácter modular online y semipresencial para dar respuesta a la demanda actual del sector.

Actualmente, el aprendizaje competencial y profesional, entendido "como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad" (Rodríguez, Hernández y Díaz, 2007) es uno de los retos prioritarios de las formaciones semipresenciales y *online* de CETT eLearning. Este reto ha planteado fijar como objetivo la implementación de rúbricas como herramientas de evaluación cualitativa de competencias. En esta línea, la investigación se ha desarrollado en tres fases. Se inició el pasado curso académico (2015-2016) con la propuesta de creación e implementación de rúbricas como herramientas de evaluación para valorar el nivel competencial del alumnado. En la segunda fase, correspondiente al actual curso académico (2016-2017), se ha continuado diseñando nuevas rúbricas para

las distintas formaciones *online* y semipresenciales, y según el curso formativo en el que se han aplicado se encuentran en diferentes estados de implementación (inicial o prueba piloto, re-implementación para validar definitivamente su validez, o mejora del instrumento para nueva implementación futura). En la tercera fase de la investigación (curso 2017-2018), está previsto continuar aplicando las mismas rúbricas en las formaciones donde ya se han implantado para poder así validarlas definitivamente, y además diseñar nuevas rúbricas con el objetivo de poder estandarizar y consolidar la rúbrica como herramienta de evaluación del aprendizaje competencial de toda la formación online y semipresencial del CETT eLearning.

Metodología

Al tratarse esta de una investigación ya iniciada en el curso académico anterior, la metodología aplicada en esta segunda fase sigue un mismo planteamiento de carácter práctico y proyectivo, que tomando como punto de partida las teorías actuales sobre aprendizaje y evaluación por competencias, se centra en el diseño e implementación de rúbricas como herramientas evaluativas del aprendizaje competencial.

En este caso, la muestra de estudio está configurada por un total de 4 módulos formativos donde se ha experimentado el uso de las rúbricas. Concretamente estos son: *Geografía vinícola nacional* (en línea) y *Paisajes del vino* (presencial) del CEU sommelier semipresencial y los módulos *Diseño y creación de materiales didácticos* y *Recursos digitales y estrategias de marketing* del Máster online en Gestión y Dinamización Turística del Patrimonio.

Finalmente, el plan de trabajo previsto para esta segunda fase de la investigación se articula en: la conceptualización y diseño de nuevas rúbricas; la implementación de dichas rúbricas además de las ya diseñadas para seguir validando su eficacia; evaluación y valoración y propuesta de mejora para una nueva implementación.

Resultados

Como resultados de la segunda fase del estudio, durante el curso académico 2016-2017 se han implementado 6 rúbricas evaluativas en los distintos cursos formativos CETT eLearning. Concretamente, en el CEU sommelier semipresencial se han implementado 3 rúbricas en el módulo o asignatura de *Paisajes del vino* y 1 en el

módulo de *Geografía vinícola nacional.* Por otro lado, para el Máster *online* en gestión y dinamización turística del patrimonio, se ha diseñado 1 rúbrica para evaluar el módulo de *Diseño y creación de materiales didácticos* y 1 para el de *Recursos digitales y estrategias de marketing.*

Actualmente, tal y como se ha argumentado en la introducción, la aplicación de estas rúbricas evaluativas diseñadas se encuentra en distintas etapas de implementación y validación final.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos según: la tipología de actividad, las competencias específicas y transversales propias de cada actividad que se evalúa, los criterios cualitativos de evaluación y las escalas de valoración que los cuantificaron.

En el módulo online de *Geografía vinícola nacional* se propuso evaluar la actividad en grupo relacionada con el estudio de 2 denominaciones de origen protegidas (DOPs) de acuerdo a 12 criterios cualitativos de clasificación, tal y como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1.

Criterios de clasificación en el estudio de las DOPs

1. Mencionar el año de producción y de publicación
2. Contextualizar la zona de producción
3. Identificar la superficie aproximada de cultivo
4. Describir y concretar el tipo de clima
5. Explicar con criterio los diferentes tipos de suelo
6. Identificar las subzonas
7. Identifcar las variedades de la uva blanca
8. Identificar las variedades de la uva tinta
9. Prácticas vitivinícolas
10. Tipos de vino que pueden elaborarse
11. Bodegas situadas en la DOP.
12. Identificar dos web donde la informació sea incorrecta

Las competencias específicas y transversales asociadas a esta actividad son las que se indican en la Tabla 2.

Tabla 2

Módulo de geografía vinícola nacional. Tabla de competencias profesionales

Módulo Geografía Vinícola Nacional	
Competencias específicas	**Competencias transversales**
• Identificar las diferentes denominaciones de origen a nivel nacional y saber diferenciar con criterio las normas reguladoras • Diferenciar el carácter dinámico y evolutivo en la elaboración de los diferentes vinos e identificar las tendencias de consumo de bebidas • Contextualizar el mercado del vino a nivel nacional	• Capacidad de análisis • Capacidad de organización y planificación • Capacidad de dominar la comunicación escrita • Capacidad de razonamiento crítico

Según los perfiles competenciales de dicha formación, la rúbrica se diseñó según los criterios cualitativos de clasificación y se propuso una escala numérica comprendida entre 1 y 0, según el nivel de logro a alcanzar en la que: 1/Excelente; 0.75/Bien; 0.25/Regular y 0/Mal. Debido a que los 12 criterios diferían por su grado de relevancia y de complejidad respecto al estudio de cada Denominación de Origen Protegida (DOP), se propuso además realizar una doble ponderación. A cada criterio se le asignó un valor específico con lo que la rúbrica permitió evaluar todos los trabajos del alumnado de una manera ágil, homogénea y efectiva, hecho que además permitió proporcionar un *feedback* evaluativo y por lo tanto formativo al alumnado ya que se consideró que "retroalimentar es proveer información que ayude al estudiante para aprender" (Lozano y Tamez, 2014). A continuació, en la Tabla 3 se muestra la rúbrica que se utilizó.

Tabla 3
Módulo Geografía vinícola nacional

CRITERIOS	1 (excelente)	0,75 (Bien)	0,25 (Regular)	0 (Mal)	%	NOTA	NOTA GRUPO
Introducción	Menciona el año de creación y de publicación del reglamento en el BOE y posibles modificaciones posteriores del Reglamento.	Menciona el año de creación y de publicación del reglamento en el BOE y hace referencia a alguna modificación posterior del Reglamento.	Menciona parte de la información solicitada: el año o las modificaciones pero la información es incompleta.	No realiza introducción. No menciona el año de creación ni de publicación del reglamento en el BOE. Tampoco hace referencia a las posibles modificaciones posteriores del Reglamento.	**0,6**		**0**
Zona de producción	Excelente contextualización en el territorio español (comunidad / es autónoma / as, provincia / as, comarca / as y municipios. Incluye un mapa de situación.	Buena contextualización en el territorio español (comunidad / es autónoma / as, provincia / as, comarca / as y municipios). No incluye un mapa de situación.	Realiza parte de la contextualización en el territorio (comunidad / es autónoma / as, provincia / as, comarca / as y municipios). No incluye un mapa de situación	No realiza ninguna contextualización sobre la zona de producción. No indica:(comunidad / es autónoma / as, provincia / as, comarca / as y municipios). No incluye un mapa de situación.	**0,6**		**0**
Superficie aproximada de cultivo	Excelente información sobre la superficie (aproximada de cultivo) en hectareas.	Facilita parte de la información sobre la superficie (aproximada de cultivo) en hectareas.	Ofrece poca información sobre la superficie (aproximada de cultivo) en hectareas.	No ofrece ninguna información sobre la superficie (aproximada de cultivo) en hectareas.	**0,6**		**0**
Tipo de clima	Excelente descripción y concreción de la temperatura media anual y de la pluviometría anual expresada en mm / año. Aporta fotografías como ejemplos	Realiza una buena descripción y concreción de la temperatura media anual y de la pluviometría anual expresada en mm / año. Aporta algún ejemplo.	Realiza una breve descripción y no concreta la temperatura media anual ni de la pluviometría expresada en mm/año. No aporta ningún ejemplo.	No facilita ninguna descripción ni concreción de la temperatura media anual y de la pluviometría anual expresada en mm / año. No aporta ningún ejemplo	**0,6**		**0**
Tipos de suelo	Excelente explicación sobre la tipología de suelo realizando una descripción detallada sobre la zona o zonas de la DO. Aporta fotografías como ejemplos.	Buena explicación sobre la tipología de suelo realizando una descripción detallada sobre la zona o zonas de la DO. Aporta algún ejemplo.	Realiza una breve descripción explicación sobre la tipología de suelo realizando una descripción detallada sobre la zona o zonas de la DO. No aporta ningún ejemplo.	No realiza ninguna expliación sobre la tipología de suelo ni aporta ninguna descripción detallada sobre la zona o zonas de la DO. No aporta ejemplos.	**0,6**		**0**

Subzonas	Falicita gran información sobre las subzonas (en el caso que las haya). Describe y enumera las características de las mismas. Aporta ejemplos (fotografías).	Facilita información sobre las subzonas (en el caso que las haya). Describe y enumera las características de las mismas. Aporta algún ejemplo.	Escasa información sobre las subzonas (en el caso que las haya). Breve descripción y definición de las características de las mismas. No aporta ejemplos.	No falicita información sobre las subzonas (en el caso que las haya). No describe ni enumera las características de las mismas.	**0,6**		**0**
Variedades de la uva blanca	Aporta información de relevancia y detallada sobre las variedades autorizadas y las variedades de uva blanca preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen) Aporta ejemplos a través de fotografías sobre las variedades.	Aporta información sobre las variedades autorizadas y sobre las variedades de uva blanca preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen) Aporta algún ejemplo.	Aporta parte de la información sobre las variedades autorizadas y sobre las variedades de uva blanca preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen). La información es incompleta. No aporta algún ejemplo.	No aporta información detallada sobre las variedades autorizadas ni de las variedades de uva blanca preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen). No aporta ejemplos.	**0,6**		**0**
Variedades de la uva tinta	Aporta información detallada sobre las variedades autorizadas y las variedades de uva tinta preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen) Aporta ejemplos a través de fotografías sobre las variedades.	Aporta información sobre las variedades autorizadas y sobre las variedades de uva tinta preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen) Aporta algún ejemplo.	Aporta parte de la información sobre las variedades autorizadas y sobre las variedades de uva tinta preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen). La información es incompleta. No aporta algún ejemplo.	No aporta información detallada sobre las variedades autorizadas ni de las variedades de uva tinta preferentes, recomendadas o principales (en caso que se especifiquen). No aporta ejemplos.	**0,6**		**0**
Prácticas vitivinícolas	Excelente información sobre la densidad de plantación, el sistema permitido de poda, el sistema, permitido de riego, el sistema permitido de crianza, entre otros.	Aporta alguna información sobre la densidad de plantación, el sistema permitido de poda, el sistema, permitido de riego, el sistema permitido de crianza, entre otros.	Aporta parte de la información, aunque hay aspectos que no especifica sobre las prácticas vinícolas: la densidad de plantación, el sistema permitido de poda, el sistema, permitido de riego, el sistema permitido de crianza, entre otros.	No aporta información sobre la densidad de plantación, el sistema permitido de poda, el sistema, permitido de riego, el sistema permitido de crianza.	**0,6**		**0**
Tipos de vino que pueden elaborarse	Aporta muchos ejemplos bien definidos sobre los tipos de vino que pueden elaborarse.	Aporta algunos ejemplos bien definidos sobre los tipos de vino que pueden elaborarse. Aporta	Aporta ejemplos pero sin definirlos bien. Ejemplifica algú tipo que pueda elaborarse	No define los tipos de vino que pueden elaborarse. No aporta información en imágenes para	**0,6**		**0**

	Aporta información en imágenes para ejemplicar con más detalle.	información en imágenes para ejemplicar con más detalle.	pero no aporta ni imágenes ni información con más detalle.	ejemplicar con más detalle.			
Bodegas situadas en la DOP.	En caso de ser más de 20, cita un 25% de las existentes, aportando grandes detalles sobre las bodegas.	Menciona alguna bodega, citando el 10% de las existentes. Aporta algún detalle.	Aporta poca información sobre las bodegas, hace alguna mención pero sin aportar detalles.	No cita ninguna bodega situada en la DOP.	**0,6**		**0**
Identificar dos web donde la informació sea incorrecta	Aporta información correcta y detallada sobre webs de la DOP que es obsoleta (no actualizada) o incorrecta. Define los motivos. Indica toda la información incorrecta citando la página web o blog. Rectifica el error especificando el dato correcto según la fuente de información. fiable y enviarlo al foro del aula.	Aporta información sobre alguna web obsoleta o no actualizada. Define algún motivo. Indica parte de la información incorrecta, citando la página web o blog. Comenta alguna solución sobre cómo rectificar el error.	Aporta poca información sobre alguna web obsoleta o no actualizada. No define los motivos. Indica poca información incorrecta. Menciona brevemente alguna solución o no aporta ninguna para rectificar el error.	No aporta ninguna información sobre webs de la DOP que sea obsoleta (no actualizada) o incorrecta. No define los motivos. No indica la información incorrecta citando la página web o blog. No aporta rectificaciones de los errores.	**3,4**		**0**

En el módulo de *Paisajes del vino* se propuso experimentar con las rúbricas en una actividad de 3 preguntas abiertas que se correspondían con las competencias que se indican en la Tabla 4.

Tabla 4

Módulo Paisajes del vino. Actividad de preguntas abiertas

Módulo de Paisajes de Vino	
Competencias específicas	**Competencias transversales**
• Analizar los vinos en función de su perfil técnico, organoléptico y de maridaje • Comprender que la variedad vinífera, el clima, el sol y la intervención humana constituyen factores clave para determinar las características de un vino • Distinguir los procesos de vinificación para identificar la tipicidad de un vino en función de las prácticas etnológicas empleadas • Identificar el carácter dinámico y evolutivo en la elaboración de los vinos y las tendencias en consumo de bebidas	Capacidad de análisis Capacidad de dominar la comunicación escrita Capacidad de razonamiento crítico

1. Cita y explica brevemente las diferentes fases del ciclo vegetativo de la vida.
2. Explica los procesos que llevarías a cabo para elaborar un vino de crianza desde la recepción de la uva en la bodega hasta su expedición para comercializarlo
3. ¿Mediante qué tres fases podemos analizar un vino durante su degustación? (explícalas brevemente)

Para esta actividad, se propuso el diseño de tres rúbricas y se definieron tres criterios cualitativos en cada una de ellas. Se utilizó la escala numérica comprendida entre 1 y 0 según lo siguiente: 1/Excelente; 0.75/Muy Bien; 0.50/Bien y 0.25/Regular y 0/Mal. En la Tabla 5 se muestra un ejemplo de una de las rúbricas utilizadas para la pregunta relacionada con el ciclo vegetativo de la vida.

Tabla 5

Rúbrica sobre las fases de ciclo vegetativo de la vida

CRITERIOS	1	0,75	0,50	0,25	0	Puntuación Puntos	%
Fases del ciclo vegetativo (lloro, brotación, desarrollo y crecimiento de los sarmientos, floración y fecundación; maduración de las uvas y caída de la hoja)	Explica correctamente cada fase del ciclo	Explica correctamente gran parte de las fases	Explica correctamente algunas fases	Sólo explica correctamente muy pocas frases	No explica o explica incorrectamente casi todas ellas		
Estructura y ordenación de las fases	Estructura y ordena todas las fases del ciclo vegetativo respetando su ciclo biológico	Estructura y ordena gran parte de las fases del ciclo vegetativo respetando gran parte de su ciclo biológico	Estructura y ordena pocas fases del ciclo vegetativo respetando parte de su ciclo biológico	Estructura y ordena muy pocas fases del ciclo vegetativo respetando muy poco su ciclo biológico	No estructura ni ordena las fases del ciclo vegetativo. No respeta su ciclo biológico		
Vocabulario específico (reposo invernal, savia, desborre, acrotonía, agostamiento, cuajado, envero, corrimiento de la flor, sobremaduración)	Utiliza toda la nomenclatura específica en la descripción de cada una de las fases	Utiliza gran parte de la nomenclatura específica en la descripción de cada una de las fases	Utiliza algunos términos específicos en la descripción de cada una de las fases	Utiliza muy pocos términos específicos en la descripción de cada una de las fases	No utiliza toda la nomenclatura específica en la descripción de cada una de las fases		

Las 3 rúbricas permitieron evaluar el conocimiento y las habilidades adquiridas por el alumnado en las temáticas de viticultura, enología y cata. Se propuso que en la tercera fase se utilice de nuevo como herramienta para evaluar las preguntas y para proporcionar un *feedback* formativo al alumnado.

Por otro lado, en el módulo de *Diseño y creación de materiales didácticos* la actividad que se propuso evaluar fue la de crear y diseñar un material didáctico interactivo para un equipamiento turístico-patrimonial. La rúbrica diseñada permitió evaluar de forma sujetiva y exhaustiva cada uno de los criterios requeridos para el buen desarrollo de la actividad que se indican en la Tabla 6.

Tabla 6

Criterios cualitativos de la rúbrica

1	Equipamiento o entorno turístico patrimonial
2	Finalidad del MDI
3	Objetivos del MDI
4	Bases pedagógicas del MDI
5	Público destinatario y otros agentes implicados
6	Contenidos del MDI
7	Funcionamiento del MDI
8	Ubicación y coordenada “espacio” del MDI
9	Temporalizarían y coordenada “tiempo” del MDI
10	Formato y estructura del MDI
11	Objetos, elementos o réplicas incluidas en el MDI (en el caso de tratarse de un MDI físico)
12	Modelos o prototipos

Se trataba de una actividad final de módulo en la que se quiso validar la competencia de "Desarrollar las habilidades técnicas necesarias para el diseño de materiales culturales y educativos innovadores, didácticos e interactivos en el ámbito de los equipamientos patrimoniales de uso turístico". En esta primera prueba piloto se ha valorado positivamente el diseño de dicha rúbrica, pero será necesario seguir aplicándola en un futuro para poder validarla finalmente.

Finalmente, en el módulo de *Recursos digitales y estrategias de marketing* se diseñó una rúbrica que se mejorará en la tercera fase.

Conclusiones

Como conclusiones cabe destacar que la formación por competencias profesionalizadoras, entendidas como los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas por el alumnado, constituye un objetivo principal en la educación superior. De igual manera, es importante diseñar e implementar instrumentos evaluativos adecuados y eficaces que permitan valorarlas. En esta línea, se propone el uso de la rúbrica como herramienta analítica que permita evaluar el nivel de desempeño y permitan proporcionar un feedback formativo al alumnado. En las formaciones semipresenciales y *online* de CETT eLearning se han conceptualizado, diseñado e implementado diferentes rúbricas teniendo en cuenta la tipología de actividad, las competencias profesionalizadoras objeto de análisis, los criterios cualitativos para

evaluar y las escalas de valoración. Las rúbricas están en diferentes etapas de implementación, por lo que volverán a proponer por las ventajas que aportan: identificar objetivos, cuantificar los niveles de logro y facilitar *feedback* formativo al alumnado, aunque cabe destacar que elaborarlas supone una gran inversión de tiempo y el personal docente debe estar capacitado para diseñarlas.

Referencias

Lozano, F. G. y Tamez, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *17*(2), 197-221.

Rodríguez, R., Hernández, N. y Díaz, M. A. (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Oviedo: Documentos ICE, Universidad de Oviedo.

Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). *La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior*. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128011

DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

María José Poza Lozano

Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya

Resumen

Dada la exigencia de los nuevos entornos tanto educativos como laborales, encontramos en la rúbrica, un instrumento óptimo para poder evaluar la inteligencia emocional. La rúbrica se trata de un potente instrumento de evaluación, que permite compartir los criterios que se aplicarán para evaluar el progreso, en un marco de evaluación continuada y por ambas partes, alumno y profesor. Permite al alumno, autoevaluarse, teniendo feedback, casi de inmediato, por parte del profesor. Los diferentes escenarios con que se encuentran los profesionales en la actualidad, hace imprescindible disponer de un adecuado desarrollo de la Inteligencia Emocional. Hablar de Inteligencia Emocional, es hablar de autocontrol, autoconciencia, empatía y, adaptación a cambios, entre otras competencias. Por ello, el poder disponer de un instrumento que permita autoevaluar y evaluar los diferentes aspectos que conforman la inteligencia Emocional, es de gran utilidad. Y, todo ello, teniendo en cuenta la dificultad que atañe la evaluación de aspectos con mayor dificultad, como la regulación emocional.

Palabras clave: Inteligencia emocional, rúbrica, evaluación, emociones.

Abstract

Given the demands of the new educational and labor environments, we find in the rubric an optimal instrument for evaluating emotional intelligence. The rubric is a powerful evaluation tool that allows sharing of the criteria that will be used to evaluate progress, in a framework of continuous evaluation and by both parties, student and teacher. Allows the student to self-assess, having feedback, almost immediately, by the teacher. The different scenarios that the professionals are in today, makes it essential to have an adequate development of Emotional Intelligence. To speak of Emotional Intelligence, is to speak of self-control, self-awareness, empathy and adaptation to changes, among other competencies. Therefore, the power to have an instrument that allows self-

evaluation and evaluation of the different aspects that make up the Emotional intelligence, is very useful. And all this, taking into account the difficulty of evaluating aspects with greater difficulty, such as emotional regulation.

Keywords: Emotional intelligence, rubric, evaluation, emotions.

Introducción

Esta comunicación se plantea como objetivo presentar la elaboración del diseño de una rúbrica que permita evaluar la Inteligencia Emocional. Antes de abordar la propia herramienta de evaluación y los aspectos que vamos a considerar de interés evaluar, es preciso situarnos en por qué evaluar y tratar de encontrar mejoras en las propias herramientas de evaluación.

Los diversos conocimientos con los que se va encontrando el individuo nos lleva a las diversas formas de aprendizaje que tiene éste y a los aspectos que inciden en el mismo. Contenidos y formas de adquirirlos es lo que da como resultado conseguir alcanzar la meta que se hayan planteado.

Las nuevas necesidades que se van planteando en nuestro entorno, hace que el propio individuo tome las riendas de su propio aprendizaje, siendo aconsejable que éstas las vaya tomando desde etapas anteriores a su incorporación en el mundo laboral. El alumno se encuentra con nuevos escenarios a los que se tiene que adaptar. Conocer los elementos de la Inteligencia Emocional facilitará al alumno la mejor adaptación y tomar conciencia de su propio aprendizaje. De ahí la importancia de realizar una evaluación de la Inteligencia Emocional.

Las rúbricas permiten abordar la evaluación, desde las dos partes, tanto desde el propio alumno, como desde el docente, lo que permite disponer de feedback prácticamente de forma inmediata, para poder identificar los aspectos que tendrá que optimizar como los que deberá continuar, Conde y Pozuelos (2007).

Las rúbricas, al tener la posibilidad de disponer de elementos como: identificación, por parte del alumno de los indicadores que se tendrán en cuenta, feedback por parte del docente, aspectos que le permitirán tomar conciencia al alumno para saber que debe optimizar en la materia en cuestión, en este caso, la Inteligencia Emocional.

Al tomar conciencia de lo aprendido, el alumno podrá empoderarse, aspecto que toma importante papel para gestionar su propio aprendizaje. Asimismo es preciso tener en cuenta, que en la medida que la persona descubra los motivos que tiene para aprender, sin duda, éstos repercutirán en los objetivos que se marque, y éstos en su motivación, lo que junto con su grado de inteligencia emocional, incidirá en sus resultados Fragoso-Luzuriaga (2015).

En el siglo XXI en que nos encontramos, podemos observar que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Vemos que las personas que cuidan más sus relaciones y son capaces de identificar las motivaciones que les llevan a conseguir sus objetivos, pueden conseguir más éxito. Son más importantes las personas que las cosas. Y, la mayor riqueza se encuentra en el capital humano, Yepes-Baldó et al. (2016).

El concepto de Inteligencia Emocional forma parte de los trabajos en psicología cognitiva de Peter Salovey y John Mayer (1990), si bien es Daniel Goleman (1995), quien populariza el término, al desprenderse de su armadura académica.

Goleman amplía la definición original, extendiéndola a cinco factores:

- Autoconciencia.
- Autocontrol.
- Automotivación.
- Empatía.
- Habilidades sociales.

Otra variable que será importante tener en cuenta es el compromiso por parte del alumno, aspecto que le hace asumir el rol de protagonista en este proceso.

Método

La metodología utilizada en la presente comunicación se basa en la revisión de literatura, análisis y tratamiento de los objetivos, mediante un planteamiento abierto, Rodríguez y Valldeoriola (2007). Se ha incorporado un acotado trabajo de campo, recogiendo los resultados de una prueba piloto de esta rúbrica.

1. Revisión literatura.
2. Análisis y tratamiento de los objetivos
3. Elaboración documento de evaluación (rúbrica)

4. Prueba piloto. Aplicación a alumnos de 3º de Grado de Estudios de grado, estudios de titulación propia en el momento de la recogida de datos para la prueba piloto.

En la propuesta de Rúbrica[4] para la evaluación de la Inteligencia Emocional, se han agrupado los indicadores en cinco bloques:

- Autoconocimiento (4)
- Autocontrol (2)
- Automotivación (4)
- Conocimiento de otros (2)
- Destrezas sociales (2)

La rúbrica recoge cuatro niveles de adquisición. A través de la Inteligencia Emocional se aprende a reconocer y valorar las emociones en uno mismo y en los demás, Fernández March (2010). Los diferentes bloques de análisis permiten al alumno/a, reflexionar sobre los diferentes indicadores, tomando conciencia de su autoconocimiento, así como la incidencia de las emociones, como fuente de energía más poderosa, de autenticidad y empuje. Al tiempo constatamos cómo las emociones de gratitud y orgullo de cumplimiento, están relacionadas con procesos de Empoderamiento.

Para estudiar la opinión y valoración de los alumnos, en referencia con la experiencia de evaluación basada en rúbricas, se elaboró un cuestionario específico. Este instrumento consta de 15 ítems que recogen información sobre la valoración y opinión del alumno/a, sobre el hecho de ser evaluado con rúbrica, ventajas e inconvenientes que le atribuyen a esta forma de evaluar, pertinencia de la rúbrica en la evaluación de la IE, y un espacio abierto para dejar comentarios, si lo desean. Los ítems están diseñados mediante la escala de Likert, dando cinco opciones de respuesta. El cinco es estar en muy de acuerdo y el 1 muy en desacuerdo.

Los participantes fueron alumnos de 3º de Grado en Comercio y Distribución. Este curso escolar 2016/17, en el que finalizan este grado de titulación propia de la Escuela, tan solo han sido 9 alumnos, por lo que la muestra es reducida.

[4] Si desea obtener más información sobre la rúbrica elaborada, póngase en contacto con la autora (mjosepoza-spot@copc.cat)

Resultados

Se detallan a continuación (Figura 1), algunos de los datos más significativos, que nos facilita obtener algunas conclusiones. Al tratarse de un pequeño número de alumnos, ha favorecido un alto grado de implicación, al tiempo que se trata de un grupo muy cohesionado. Cabe destacar que se realiza esta fase piloto durante una asignatura obligatoria del segundo cuatrimestre, habiendo impartido clases al mismo grupo en una asignatura obligatoria durante el primer cuatrimestre.

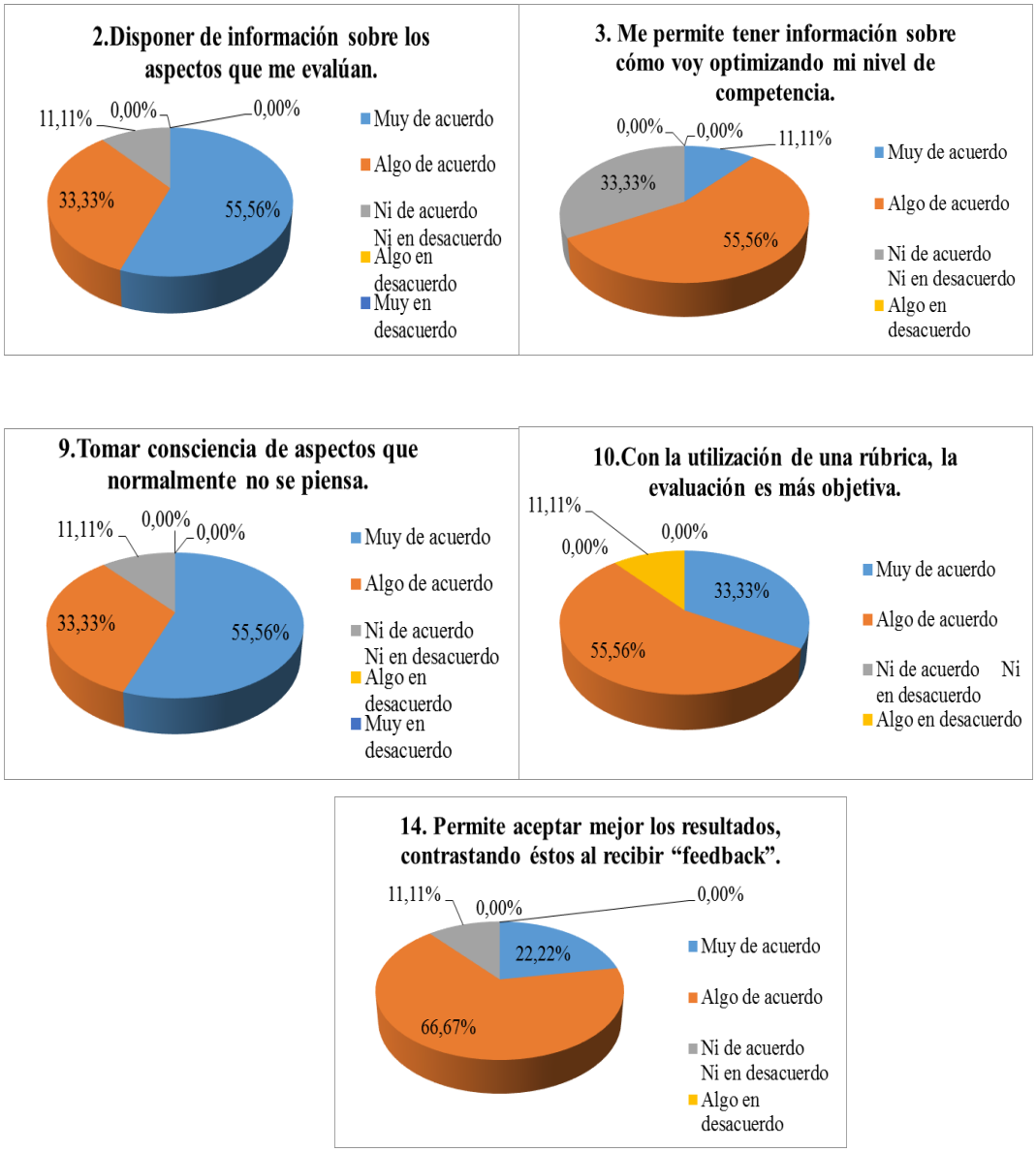


Figura 1. Principales resultados obtenidos.

Cabe destacar, al tiempo, algunos de los aspectos cualitativos manifestados: “ayuda a conocerte mejor”, “de fácil comprensión, claro y conciso”, “interesante identificar el nivel que estás para seguir mejorando”, “sirve sobre todo para tener más autoconocimiento”.

Conclusiones

Los docentes en el entorno actual, tenemos una responsabilidad adicional a la derivada del contenido de la materia que impartimos y es facilitar a nuestros alumnos/as a manejarse en el mundo que les ha tocado vivir. Sin duda se van a encontrar con aspectos, como los derivados del Entorno VUCA (volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo), donde tendrán que sobrevivir dentro del mismo. La Inteligencia Emocional, le será de gran utilidad, por lo que ya dentro de la docencia es importante tomar conciencia de los diferentes aspectos que incorpora ésta.

Asimismo, el docente dentro del nuevo rol que debe asumir en su actividad, debe dejar de lado la clase magistral en la que el alumno extasiado escuchaba un relato singular, que en muchas ocasiones no estaría nunca ni en libros, ni siquiera en los apuntes, transmitiendo al oyente una inyección de sentido, que le permitía reflexionar y aprender en tiempo real, más que todas sus horas de estudio, se ha perdido y pasamos a un profesor, con un rol distinto.

En este nuevo rol, el profesor o consultor, como en algunos entornos le denominan, es sobre todo facilitador, teniendo por misión ayudar a sus alumnos a descubrir su propio potencial intelectual y personal, optimizando su autoconocimiento y recursos, haciendo aflorar o incrementar su motivación.

La motivación como motor, varía con Inteligencia Emocional. Con ella, los estilos de aprendizaje, el compromiso y la involucración, serán mayores. Las emociones con Inteligencia Emocional, y la interacción de los estilos de aprendizaje, pueden optimizar el conocimiento.

El alumno/a que ya está parcialmente en el mundo laboral o se incorpora en breve, deberá ser un colaborador competitivo y preparado, porque posee el conocimiento (saber), sabe cómo implementarlo (saber hacer) y tiene la actitud (querer hacer).

En definitiva, estos tres aspectos, son las características más relevantes de las competencias y su confluencia aglutina el Aprendizaje y la Inteligencia Emocional, condicionada por la Motivación y la Emoción.

Siete conclusiones, a destacar como más significativas:

- Disponen de información previa de los aspectos a evaluar
- Permite evaluar a todos por igual
- Posibilidad de disponer de "*feedback*"
- Identificar áreas de mejora
- La rúbrica permite que el docente clarifique los criterios de evaluación desde el inicio
- Mayor implicación y compromiso
- Permite trabajar en términos de calidad y exigencia

Como colofón final a esta comunicación, podríamos destacar un aspecto donde previsiblemente se podrá estar de acuerdo: "sin emociones no hay aprendizaje, y sin aprendizaje no es posible crecer"

Referencias

Conde, A. y Pozuelos, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela, 63*, 77-90.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 11-34.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior,¿ un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(16), 110-125.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2007). *Metodologia de la investigació. metodologies quantitatives*. Barcelona: UOC.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Yepes-Baldó, M., Romeo, M., García, M. A., Martín, C., Besolí, A., Burset, S., ... Bosch, E. (2016). Diseño de rúbricas de evaluación para competencias profesionalizadoras. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro, *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2016* (pp. 499-504). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

LA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN HACIA UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE: INFORMACIÓN OBTENIDA EN EL "SCHUMACHER COLLEGE" EN UN ESTUDIO DE CASO DE ÉXITO

Leslie Mahe Collazo Expósito y Anna Maria Geli de Ciurana

Universitat de Girona

Resumen

Teniendo en cuenta cuanto nos afecta el hecho de que el volumen de contenidos que se generan y transmiten sobre los diversos temas que conforman la Educación para la Sostenibilidad aumenta continuamente tanto como el peligro de sufrir una catástrofe ecológica, social y económica, entonces deberíamos plantearnos una educación diferente, que nos forme en competencias para transformar. Para avanzar en este propósito hemos realizado un estudio de caso del Shumacher College, una institución inglesa, en la que desde hace 25 años se exploran y aplican, con éxito, metodologías innovadoras que permitan el avance de la Educación para la Sostenibilidad. Tras analizar cualitativamente las entrevistas, documentos y notas de campo, encontramos como principales características que han marcado el éxito de su propuesta: la cosmovisión ecológica y espiritual, el trabajo auténticamente interdisciplinar, un marco conceptual crítico con la sociedad industrial-tecnológica pero que ofrece y pone en práctica diferentes alternativas, la importancia de la coherencia y las metodologías empleadas. Consideramos que el posicionamiento conceptual, la biomímesis como propuesta ética y la Teoría U como metodología transformadora constituyen recursos utilizables en la formación competencial del profesorado basada en la sostenibilidad en el contexto de las universidades españolas.

Palabras clave: sostenibilidad, sostenibilidad curricular, aprendizaje para la transformación, educación superior

Abstract

Taking into account how much we are affected by the fact that the volume of content that is generated and transmitted on the various themes that make up the Education for Sustainability increases continuously as much as the risk of suffering an ecological,

social and economic catastrophe, then we should consider a Different education, that forms us in competences to transform. In order to advance in this purpose we have carried out a case study of Shumacher College, an English institution, where for 25 years innovative methodologies that allow the advance of Education for Sustainability have been successfully explored and applied. After analyzing qualitatively the interviews, documents and field notes, we find that as the main characteristics that have marked the success of its proposal: the ecological and spiritual cosmovision, the work genuinely interdisciplinary, a critical conceptual framework with the industrial-technological society, but it offers and puts into practice different alternatives, the importance of the coherence and the methodologies used. We consider that conceptual positioning, biomímesis as an ethical proposal and U Theory as a transforming methodology constitute usable resources in teacher training based on sustainability in the context of Spanish universities.

Keywords: sustainability, curriculum sustainability, transformative learning, higher education

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados en la pasada Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (2015) y con ella la agenda de desarrollo 2015 a 2030 han tenido una relevancia mundial. De los mismos se espera que sean capaces de transformar el actual paradigma del desarrollo. Esto pero requiere un impactante cambio en la forma de percibir el desarrollo y es un gran reto al que no escapa ninguna organización. Evidentemente las instituciones de educación superior tienen el deber de adoptar este compromiso global. En España existe ya desde comienzos del presente siglo un importante trabajo en este campo (Azcárate, Navarrete y García, 2012 y Geli, 2002), con el que la Universitat de Girona continua comprometida, para lograr incorporar los principios de la Educación para la Sostenibilidad al curriculum de las asignaturas de los diferentes campos del conocimiento.

Son diversas las voces que en las últimas décadas se han alzado para hacer notar el hecho de que el volumen de contenidos que se generan y transmiten sobre los diversos temas que conforman la Educación para la Sostenibilidad aumenta

continuamente, aunque lamentablemente, tanto como el peligro de sufrir una catástrofe ecológica, social y económica. Es por ello que deberíamos plantearnos una educación diferente, una que nos guíe hacia la profundidad de las cosas y nos forme en competencias para transformar (Or, 2004; Schumacher, 1974; Sterling, 2011).

El Aprendizaje para la Transformación y la Educación Holística están al servicio de la Educación para la Sostenibilidad según autores referentes como Daniela Tilbury (2012). Sin embargo, las dificultades para lograr que se extienda su práctica son reconocidas por casi todos o especialistas del tema. El Schumacher College (SchC), fundado en 1991 por Satish Kumar en el sur de Inglaterra, lleva el nombre del economista y visionario ecologista alemán E.F. Schumacher. Este centro posee gran reputación en el aprendizaje de vanguardia al explorar el paradigma de la Sostenibilidad. Definen que su trabajo es inspirar, desafiar y cuestionarnos a nosotros mismos como co-habitantes del mundo para encontrar respuestas y encontrar el conocimiento, la intuición y el asombro en la búsqueda de soluciones. Con un enfoque en el aprendizaje interactivo, experiencial y participativo, ofrecen las habilidades prácticas y el pensamiento estratégico necesarios para afrontar los desafíos ecológicos, económicos y sociales del siglo XXI.

Trabajando en una línea de investigación de Educación Científica y Ambiental, nos cuestionamos de qué forma los enfoques y prácticas del SchC podrían ayudarnos a avanzar en el reto de la sostenibilidad curricular.

Método

Teniendo en cuenta las características del ya mencionado problema de investigación nos apoyamos en el paradigma interpretativo para realizar una investigación cualitativa a través de un estudio de caso (de éxito) intrínseco, de gran relevancia e interés por sí mismo, con el objetivo de entenderlo (Stake, 2005).

Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada a dos profesores del SchC y de diversos documentos de la institución como la propia web y el análisis realizado por Anne Phillips (2008), directora del centro entre 1993 y 2006. Por otra parte, analizamos las notas de campo de una de las autoras de este trabajo al participar como alumna durante 8 meses (2 semanas de residencia y 7 meses online) del curso del SchC “Co-creación del Futuro Emergente 2016: El

Certificado Schumacher en Liderazgo y Facilitación". Todo lo anterior ofrece la oportunidad de contrastar los puntos de vista de la institución y de una de las investigadoras en el rol de alumna.

Realizamos el análisis de los datos a partir de un sistema de codificación e integración de los datos utilizando las técnicas y procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) al desarrollar la Teoría Fundamentada.

Resultados

Mostramos un ejemplo del comportamiento de algunos códigos que consideramos que pueden permitirle al lector formarse una primera idea general sobre aquellos temas que determinan la puesta en práctica con éxito de la Educación Holística para la Sostenibilidad.

Cosmovisión ecológica y espiritual: Visión de la tierra como una comunidad formada por todos los componentes geológicos, biológicos y humanos, que llama a dejar de imponer los patrones mecánicos a los procesos biológicos de la tierra, a dejar de oprimir y forzar el sistema geobiológico y a ser humildes ante el equilibrio del cual toda la vida depende. El uso de la palabra 'espiritual' declara la intención de perseguir valores no materialistas como la compasión, la imaginación, la creatividad, ética y belleza.

Interdisciplinariedad: Parte del estudio del caos y la complejidad, que se refleja en la cosmovision ecológica, la cual acepta que la naturaleza es tan ordenada y predecible, como impredecible y creativa.

Marco conceptual: Thomas Berry ofrece una nueva visión de nuestra relación con el planeta; James Lovelock con la hipótesis Gaia aporta evidencias sobre la tierra como un sistema autoregulable; Bill Mollinson presenta la permacultura como un sistema agrícola menos disruptivo; Theodore Roszak critica a la sociedad industrial moderna y apunta hacia un futuro más creativo y sostenible.

Temas de la cosmovisión ecológica y espiritual: Principales retos ecológicos desde la cosmovision científica, economía ecológica o como el dinamismo del sector de los negocios puede contribuir al desarrollo de la visión ecológicamente responsable, el rol del diseño en la creación de un ambiente que ignora la ética, la estética y la ecología del planeta. La ecopsicologia como la forma en la que la sabiduría y las tradiciones

ofrecen diferentes vías y alternativas de comprender el mundo y para lograr organizar una sociedad sostenible, además de ver como un modo de vida ecológicamente responsable responde de forma más eficiente a las metas de la humanidad que el actual modelo destructivo industrial. La biomímesis como innovación inspirada en la naturaleza buscando nuevos hábitos de consumo y producción sostenible, ya que se apoya en estándares ecológicos para juzgar la corrección de las innovaciones.

Contexto y curriculum oculto: Al ser un modelo que incluye en todos los cursos una etapa de residencia en el centro se decidió optar por un modelo en el que todos los valores que se promueven en los cursos puedan ser experimentados en las rutinas diarias y en los espacios físicos, con la intención de que el colegio en si mismo sea visto como una parte del curriculum. El SchC se encuentra en la finca Dartington Hall, que consiste en una granja, bosques, setos y una fachada en el río Dart.

Metodologías: Práctica experiencial, ciclos de reflexión y de acción. Métodos participativos, talleres interactivos, grupos de aprendizaje, talleres interactivos, seminarios tutoriales, estudios de casos, excursiones, co-creación de escenarios de futuro y teoría U.

Discusión y Conclusiones

Esta corta síntesis de aspectos tan complejos como interesantes pone de manifiesto por una parte que se trata un centro de características únicas, diferente de las grandes universidades con extensas infraestructuras y una visión prácticamente industrial de la educación superior. Al mismo tiempo, se identifican aspectos claves para lograr avanzar en la ES, aplicables a nuestros contextos: la formación de cualquier especialidad o nivel profesorado necesitaría contener elementos de ecología y valores, que nos ayuden a redefinir nuestra relación con el medio y a conocerlo (no podemos pensar en lo que no conocemos) para transitar del posicionamiento antropocéntrico al ecocéntrico, la trascendencia del curriculum oculto entendido como la falta de posicionamiento y la coherencia con los temas en los que pretendemos formar, la importancia del diseño de los espacios para brindar una experiencia de aprendizaje y disfrute, y el uso de metodologías y planes de estudio para la acción y la transformación, como la aplicación de metodologías de co-creación y participación con

la sociedad para lograr avanzar en un objetivo de todos (tanto de los que lo reconocen como de los que no lo hacen).

Referencias

Naciones Unidas (2015). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Orr, D. (2004). *Earth in Mind – on education, environment and the human prospect*. Washington: Island Press.

Phillips, A. (2008). *Holistic education: learning from Schumacher College*. Cambridge: Green Books.

Schumacher, E. F. (1974) '*This I believe' and other essays*. Dartington: Green Books.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En: Denzin, Norman K, and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, *5*(11), 17-33.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tilbury, D. (2012). Higher Education for Sustainability: a global overview of commitment and progress. En GUNI (Ed.), *Higher Education in the world 4: Higher education's commitment to Sustainability from understanding to action* (pp 18-28). Barcelon: Pallgrave Macmillan

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN Y PARA LA SOSTENIBILIDAD. UNA EXPERIENCIA INTERGENERALCINAL DE APRENDIZAJE ACTIVO

David Caballero Franco, José Manuel Muñoz Rodríguez y
Ángela Barrón Ruíz
Universidad de Salamanca

Resumen

La Comunicación que presentamos está enmarcada en una experiencia, ya consolidada, de innovación educativa: HECOUSAL –Huertos Escolares Comunitarios de la Universidad de Salamanca–. Una Red de Huertos puesta en marcha por el equipo de Educación Ambiental de la Universidad de Salamanca, en colaboración con la Oficina Verde de la USAL y las fundaciones Tormes-EB y ASPRODES, para fomentar la cultura de la sostenibilidad tanto entre alumnos universitarios como entre las comunidades educativas de los centros escolares participantes. La experiencia que mostramos a continuación está basada en la idea de integrar en la Red de Huertos Escolares el Programa Interuniversitario de la Experiencia, formado por personas mayores de 55 años, alumnos de la Universidad de Salamanca, donde se fomentan el desarrollo científico, cultural y social a través del crecimiento personal con la idea de aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo de esta experiencia es el de mostrar que, desde el desarrollo compartido, la asociación humana y el reconocimiento de intereses comunes, educación intergeneracional, se optimiza la acción educativa, más aún cuando se tiene como elemento transversal de la misma un huerto escolar comunitario (Abad García, 2016).

Palabras Clave: huertos escolares, universidad de la experiencia, comunidad, desarrollo sostenible, formación.

Abstract

The Report that present is framed in an experience, already consolidated, of educational innovation: HECOUSAL - Community School orchards of the University of Salamanca-. A Network of Orchards set up by the team of Environmental Education of

the University of Salamanca, in collaboration with the Green Office of the USAL and the Tormes-EB foundations and ASPRODES, to encourage the culture of the sustainability so much between university students as between the educational communities of the school centers participants. The experience that are to continuation is based in the idea to integrate in the Network of School Orchards the Interuniversity Program of the Experience, formed by greater people of 55 years, students of the University of Salamanca, where incentive the scientific development, cultural and social through the personal growth with the idea of lifelong learning. The objective of this experiment is to show that since the shared development, human association and recognition of common interests, intergenerational education, educational activity, especially when you have as a crosscutting element thereof a community school garden is optimized.

Keywords: school gardens, university of experience, community, sustainable development, learning.

Introducción

Nos encontramos en una época en la que estamos, constantemente, introduciéndonos en una serie de riesgos y problemas ecológicos, tales como problemas nucleares, recursos naturales y vegetales, límites del equilibrio de la capa de ozono, entre otros, que obligan a plantear, como criterio general, la búsqueda de la sostenibilidad en todo proceso social, cultural o educativo que pongamos en marcha, buscando promover culturas y sociedades sostenibles (Acero, 2006). Siendo así, la pedagogía, desde una concepción crítica y científica, y la educación ambiental, desde posicionamiento más prácticos y deliberativos, plantean y desarrollan pensamientos y procesos formativos que justifican y enmarcan la sostenibilidad demandada.

La experiencia que presentamos parte de una idea bien sencilla. El uso de los huertos escolares, no como recurso contrapuesto a la pizarra digital o al aula multimedia sino, muy al contrario, como elemento complementario que dicha aula tecnológica demanda. La expansión de los huertos escolares y su inclusión en los currículos de los alumnos permite una adecuada convergencia entre la formación mediada tecnológicamente y aquellas que requieren “bajar de la nube” y “pisar tierra” (Morán y Hernández, 2011). Esto hace enriquecer y multiplicar la diversidad de recursos y de

escenarios en los que implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos convivenciales, también intergeneracionales. Incluimos en esta vivencia participarán alumnos de la Universidad de la Experiencia y alumnos de Grado de Educación Social de la Universidad de Salamanca junto a diferentes colegios de la ciudad con la implicación de las familias, los alumnos y los profesores de los centros.

Objetivos

- Promocionar el intercambio de relaciones entre los propios mayores y otros grupos de edad, constituyéndose el entorno universitario en un marco de interrelación social e intergeneracional.
- Fomentar relaciones intergeneracionales a través de la educación ambiental y la horticultura en los centros escolares, desde un punto de vista comunitario.
- Estudiar las diferentes formas en las que el recurso del huerto escolar puede facilitar la colaboración entre escuela y universidad.

Metodología

El estudio descriptivo-correlacional se ha realizado a través de la aplicación de un cuestionario abierto y de un grupo de discusión formado por los alumnos de la Universidad de la Experiencia y los alumnos del grado que participaron. El análisis se ha baso en técnicas descriptivas de tendencia central y dispersión ya que esto nos ha proporcionado una descripción global de los sujetos estudiados.

Los cuestionarios han sido abiertos, donde han tenido libertad de respuesta y estas han sido redactadas por ellas mismas y contestadas en profundidad. Las preguntas han girado en torno a lo que esperaban, cómo ha sido trabajo que han realizado y qué resultados han conseguido haciendo una valoración del trabajo y una valoración global de la experiencia.

En el grupo de discusión se mantuvo una conversación, previamente planificada, con el grupo intergeneracional. Este grupo se ha llevado a cabo para obtener información de interés más allá de los cuestionarios y para que pudieran expresarse en un ambiente permisivo. Fue llevado a cabo en un ambiente agradable y confortable donde los participantes expusieron sus ideas y opiniones en común. La sesión fue

grabada con videocámara para su posterior valoración detenidamente por el equipo evaluador.

Se respondieron preguntas de tipo vivencial (aspectos positivos de la experiencia, sentimientos qué ha despertado, dificultades encontradas, etc.), de trabajo (cómo se han desarrollado las sesiones, qué aspectos positivos destacan y cuáles han sido las dificultades en el trabajo, qué estrategias y mecanismos han utilizado en los colegios para el trabajo con los alumnos, etc.) e intergeneracionales (qué piensan los alumnos de Educación Social de los alumnos de la Universidad de la Experiencia y viceversa, y sobre trabajar todos juntos con los niños y niñas de los colegios). Y por último reflexiones y valoraciones personales.

Resultados

La valoración de la experiencia en el aula y el valor educativa de la misma está basada en los datos obtenidos en los cuestionarios y en el grupo de discusión.

Los resultados obtenidos evidencian que los mayores y los jóvenes han quedado satisfechos con la experiencia, la ven necesaria y han aprendido a no tener prejuicios con lo diferente. Los niños de los colegios y los jóvenes del Grado en Educación Social han aprendido el manejo de herramientas de siembra y plantación y los mayores de la Universidad de la Experiencia, han aportado conocimientos y han aprendido a tener paciencia para enseñar.

En el grupo de los alumnos del Grado de Educación Social, la valoración que hacen es muy positiva, destacan la colaboración y coordinación con los mayores, comentan que la experiencia ha sido muy enriquecedora y participativa ya que no sólo valoran momentos puntuales de trabajo sino espacios personales que han surgido a partir del trabajo intergeneracional.

A la hora de trabajar, los grupos intergeneracionales, primero han establecido unas necesidades que había que cubrir, posteriormente han establecido unas actividades para paliar esas necesidades, actividades planteadas de forma colaborativa entre los diferentes miembros, en las que cada uno ha aportado sus ideas y conocimientos, teniendo en cuenta a todos los miembros, al igual que sus posibilidades y limitaciones.

Ambos colectivos, jóvenes y mayores destacan el valor educativo para los niños, el aprendizaje que han realizado desde su práctica diaria y el proceso de poner en práctica los conocimientos teóricos que les dan en clase.

Conclusiones

"La sociedad nos llama los invisibles y esta vez no nos hemos sentido como invisibles. Nos hemos contagiado de los jóvenes y hemos aprendido junto a ellos, todos aprendemos de todos". Esta es con la conclusión que deseamos empezar este apartado, es una frase de una de las alumnas de la Universidad de la Experiencia a la que se sumaron el resto de sus compañeros.

Ambos grupos de alumnos destacan la implicación y el enriquecimiento personal y profesional que ha tenido la práctica. Han aprendido nuevas formas de trabajo y destacan el buen hacer de la Facultad de Educación por poner en marcha prácticas como estas. Todos compañeros de la Universidad, de la Facultad de Educación, unos, algo más jóvenes, estudiantes de Grado de Educación Social, otros un poco más mayores, de la Universidad de la Experiencia, pero compartiendo espacios, aunque sin apenas relación y de hecho esto hubiera seguido así de no ser por esta experiencia que les ha unido. No solo a ellos, sino también la Universidad ha traspasado sus muros para adentrarse en los colegios con sus profesores y alumnos y a través de un proyecto común de desarrollo sostenible cómo son los huertos escolares comunitarios.

Por lo tanto, cuando comienza a fraguarse esta idea y sus protagonistas (niños, jóvenes y mayores) comienzan a ser conscientes de su papel en el proyecto es cuando comienzan las primeras dudas y temores sobre si ejercerán un buen papel cada uno desde la posición que tiene.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo los receptores de este trabajo, es decir, los niños y niñas de los colegios han quedado encantados, con ganas de volver a ver a estos alumnos universitarios, de edades tan dispares, por sus colegios, por sus patios y por sus huertos. Los jóvenes constatan que han aprendido muchísimo de la experiencia, la sabiduría, la paciencia y el saber hacer de los mayores y estos agradecen a los más jóvenes toda la vitalidad, el empuje y el trabajo realizado. Ha sido una combinación excelente, una propuesta que ha resultado muy positiva y sobre todo

ha sido un trabajo bien hecho, ya que cada uno desde su rol ha sabido poner el granito de arena que necesitaban sus trabajos.

Las conclusiones a las que todos han llegado, es que ha sido una experiencia para compartir, para repetir y para difundir. Los niños pedían que volvieran, los jóvenes han mantenido y mantendrán contacto con los mayores y estos se han sentido capaces de trabajar, de volver a enseñar y de volver a aprender. En definitiva, todos y todas se han sentido vivos y han rejuvenecido, no solo los mayores si no también los jóvenes, porque muchas veces no se trata de la edad, sino del pensamiento, de las ganas de afrontar los diferentes proyectos en los que trabajamos.

Bibliografía

Abad García, C. (2016). *Memoria del huerto escolar de la Almolda*. Colegio Rural Agrupado de Bujaraloz, Zaragoza. Recuperado de http://huertoseducativos.org/wp-content/uploads/2016/10/018-CRA-ALbada.pdf

Acero, M. A. (2006). *Madrid: Agricultura ecológica y naturaleza*. Madrid: Juglara.

Moran, N. y Hernández, A. (2011). Historia de los huertos urbanos: de los huertos para pobres a los programas de agricultura urbana ecológica. *Actas del I Congreso Estatal de Agricultura Ecológica Urbana y Periurbana.* Valencia: SEAE.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN PROYECTOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA

María José Rodriguez Largacha, Gonzalo Fernández y
María Olga Bernaldo Pérez
Universidad Europea de Madrid

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia de cooperación al desarrollo realizada por la Universidad Europea en Etiopía, Guatemala y Honduras, iniciada en 2009, que aún sigue en curso, que tiene como objetivo establecer Aprendizaje Servicio en poblaciones desfavorecidas. Se evalúan los resultados de los tres últimos años de experiencia analizando por un lado el impacto sobre la sociedad local y, por otro, el proceso educativo de los estudiantes que han participado en este proyecto así como la adquisición de habilidades y valores en materia de Educación para el Desarrollo Sostenible. Se analiza el desarrollo de competencias de los estudiantes y su vinculación a una metodología de trabajo en terreno que se ha llevado a cabo haciendo prevalecer las pautas de seguridad y salud que se aplican actualmente en España. Los resultados más destacables durante todo este tiempo son, en el caso de la población local, una mejora en la calidad y esperanza de vida, así como el conocimiento de las áreas mejorables. Y, en el caso de los estudiantes, un aumento de su sensibilidad y sus valores cuantitativo y cualitativo. Proyectos de aprendizaje basados en proyectos que utilizan la cooperación para el desarrollo para adquirir competencias transversales.

***Palabras clave*:** educación para el desarrollo sostenible, cooperación para el desarrollo, aprendizaje- servicio, instituciones de educación superior, competencias y valores.

Abstract

In this paper it is shown the experience of development cooperation carried out by the European University in Ethiopia, Guatemala and Honduras, which began in 2009, which is still ongoing, with the objective of making Service Learning in disadvantaged

populations. The results of the last three years of experience are evaluated by analyzing, on the one hand, the impact on local society and, on the other hand, the educational process of the students who have participated in this project as well as the acquisition of skills and values in Education For Sustainable Development. It analyzes the development of competences of the students and their connection to a methodology of work in the field that has been carried out by prevailing the safety and health standards that are currently applied in Spain. The most remarkable results during this time are, in the case of the local population, an improvement in the quality and life expectancy, as well as the knowledge of the areas that can be improved. And, in the case of students, an increase in their sensitivity and their quantitative and qualitative values. Project-based learning projects that use development cooperation to acquire cross-cutting competencies.

Keywords: education for sustainable development, cooperation for development, higher education institutions, competencies and values.

Introducción

La necesidad de un Desarrollo Sostenible (DS) en cada actividad humana es un hecho, pero aún más en la educación (UNESCO, 2009). Las Instituciones de Educación Superior (IES), donde se están formando los futuros tomadores de decisiones, están implicadas desde el principio con campañas y actividades solidarias hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el DS.

Muchas IES han comenzado su camino hacia la EDS, pero siguen estando lejos de estar absolutamente integrados en las actividades universitarias o en los planes de estudio. En este contexto, el objetivo principal de una universidad es ser un agente proactivo introduciendo al estudiante y a toda la comunidad universitaria en un proceso educativo que facilite una transformación personal para darles una visión diferente del mundo. En este proceso, el aprendizaje, la enseñanza, su aplicación práctica y las diferentes necesidades sociales han de estar vinculados (Yasin y Rahman, 2011).

En los años 90 algunas universidades europeas comenzaron a definir y ejecutar planes y programas de cooperación para el desarrollo y voluntariado integrados en su estrategia hacia su sostenibilidad o su propia responsabilidad social como institución académica. Estos esfuerzos están siendo reconocidos por los gobiernos, las ONG y otros

agentes sociales. Pero el papel de las universidades en este contexto o la utilización de la cooperación para los objetivos educativos no está claramente desarrollado en la literatura revisada (Brundiers y Wiek, 2010).

En este sentido la Universidad Europea (UE) ha desarrollado sinergias con programas de Cooperación al Desarrollo mediante un programa de voluntariado que se inicia en el año 2009. Su principal objetivo es obtener evidencias sobre el impacto del programa en un estudio práctico en Honduras, entre 2013 y 2016, donde se analice su impacto en la población local y en los estudiantes (Fernandez-Sanchez, Bernaldo, Castillejo y Manzanero, 2014).

Método

La metodología propuesta en este estudio se inicia con una revisión de la literatura sobre EDS y el análisis de las competencias para alcanzar el DS así como la forma de desarrollarlas, con el fin de identificar las competencias más relevantes a considerar en este estudio. Durante tres años se planificó y ejecutó la recolección de datos mediante entrevistas, encuestas y reuniones con diferentes actores del programa. Además se realizaron encuestas y entrevistas a estudiantes que no habían participado del programa para poder establecer una comparativa con los alumnos que si lo habían hecho.

La ordenación, clasificación y análisis de toda la información ha permitido marcar algunas líneas de acción para el futuro: ¿Estamos actuando adecuadamente? ¿Qué piensan las personas locales sobre el proyecto? ¿Y los estudiantes? Además de constatar que las competencias para alcanzar el DS se desarrollan mejor cuando los estudiantes son conscientes del impacto de nuestro estilo de vida y su conocimiento es parte de la solución.

Las encuestas realizadas a los estudiantes se centraron en la evaluación del programa de voluntariado a partir de diferentes criterios: su estancia, repercusiones profesionales, personales y académicas y competencias desarrolladas. El estudio se hizo a los dieciocho estudiantes que participaron durante este período de 3 años.

Las encuestas para los estudiantes no voluntarios se basaron principalmente en las competencias para DS y si tenían experiencias anteriores en otros programas de voluntariado (se comprueba que nadie ha tenido ninguna otra experiencia). Cabe

destacar que la UE desarrolla este tipo de competencias teórica y prácticamente, pero siempre relacionadas con algún curso.

Resultados

Los resultados obtenidos se pueden dividir en tres partes diferentes:

1. Resultados objetivos en la población local, que se concretan en:
   - Dos pozos de agua ejecutados con éxito.
   - Instalación de una parte de la red eléctrica que ha beneficiado al 30% de la población.
   - Reparación del camino de acceso al pueblo.
   - Ampliación del centro escolar. Esta extensión afecta no sólo a la asistencia escolar en Cerro Verde, sino también a todos los pequeños pueblos cercanos.
2. Resultados subjetivos en la población local:
   - La mayoría de las casas están hechas de árboles de adobe y ramas y no tienen aseo.
   - Un total de 96 personas (24% de la población) trabajan para otros.
   - Sólo el 11,3% de los encuestados son capaces de ahorrar algo de dinero.
   - Aunque el nivel de educación en el pueblo es bajo, muchos han estudiado por lo menos hasta el sexto año. El 67% de la población está alfabetizada.
   - El diagnóstico inicial en el centro de salud no tiene coste, el desplazamiento, los medicamentos, las pruebas y los tratamientos tienen un coste elevado.
   - La comida básica es tortita de maíz (único tipo de comida para el 68% de la población)
   - La llegada de la red de distribución de agua a todos los hogares se considera un cambio clave en sus vidas.
   - El 33% de la gente tiene electricidad.
3. Resultados obtenidos de los estudiantes:

- Los datos obtenidos de estas encuestas indican que el nivel de adquisición de habilidades en este tipo de proyectos es superior al adquirido en el aula con metodologías de enseñanza aplicadas en la UE.
- Las entrevistas indican que la participación en este tipo de proyectos crea un complemento importante en la educación universitaria, tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista del desarrollo de competencias.
- Las competencias para DS se amplifican por el contexto. Condiciones muy diferentes en comparación con las lecciones teóricas aprendidas en la UE con los estándares de los países desarrollados. Trabajar en contextos reales favorece un proceso de aprendizaje de cómo implementar los fundamentos teóricos aplicados a un contexto con un problema específico pero con contornos de soluciones muy diferentes.

Discusión y conclusión

La importancia de la ingeniería civil en los países en desarrollo y subdesarrollados generó un compromiso en algunos profesores que culminó con la integración de Proyectos de Cooperación al Desarrollo en la UE.

En este artículo se ha descrito la experiencia desde 2013 hasta ahora. Tres años de una estrecha y excepcional colaboración entre la UE y la Fundación Cerro Verde (FCV). Ambas organizaciones participaron en cada decisión con la población local para llegar a medio plazo a lograr una aldea sostenible, preservando el modelo de vida existente. Algunas áreas han tenido un tratamiento prioritario: agua, electricidad, educación y accesibilidad. Debido a todos estos proyectos, la Fundación Cerro Verde ha recibido recientemente un premio en el Congreso Nacional de Honduras (diciembre de 2015).

La gestión adecuada del proyecto ha permitido que los estudiantes permanezcan en etapas singulares de desarrollo e implementación. En 2013 con la finalización del mapa topográfico del pueblo, el estudio detallado de las necesidades y requerimientos mediante la visita a las 96 viviendas y las pruebas de bombeo de los pozos. El segundo año se realizaron algunas visitas a otros pueblos para evaluar las necesidades y establecer prioridades de acción en un futuro próximo y se llevó a cabo un proyecto

piloto en una casa (una fosa séptica con cama hidropónica). En 2015, la ejecución de la red de abastecimiento de agua, correspondiente al Proyecto Fin de Grado de una estudiante de ingeniería civil, a partir de los datos obtenidos en 2013.

La selección de estudiantes no siempre ha sido la más apropiada. No todo el mundo está preparado para vivir sin agua, sin luz, sin teléfono, sin internet, con altas temperaturas e insectos. En este sentido, si bien la teoría es que los estudiantes pueden adaptarse y realizar su aprendizaje académico y personal, la experiencia dice que el contexto no es el ideal y que influye significativamente no sólo en la estancia de voluntarios, sino también en la eficacia del proyecto.

En general, se puede concluir que los estudiantes mejoran su nivel de adquisición en habilidades técnicas (experiencia) de una manera similar como en el aprendizaje basado en proyectos en el aula, por su aplicación práctica. Pero las competencias transversales relacionadas con el DS están más interiorizadas y desarrolladas. Se alcanzan cambios profundos en el estudiante. Este impacto va a contribuir directa o indirectamente en su futura vida profesional y personal para lograr un mundo mejor desde una experiencia diferente en una universidad. Al final, se trataba de un aprendizaje basado en micro y macroproyectos en el que el examen era la vida real.

Referencias

Brundiers, K. y Wiek, A. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *J. of Sustainability in Higher Education 11*(4), 308-324.

Fernandez-Sanchez, G., Bernaldo, M. O., Castillejo, A. y Manzanero, A. M. (2014). Education for sustainable development in higher education: State-of-the-art, barriers and challenges. *Higher Learning Research Communications, 4*(3), 3-11.

UNESCO (2009). *Education for Sustainable Development and Climate Change. Policy Dialogue 4, París.* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179122e.pdf

Yasin, R. M. y Rahman, S. (2011). Problem oriented project based learning (POPBL) in promoting education for sustainable development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 15*, 289-293. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.088

ENTRE CIÊNCIAS: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A CONVERGÊNCIA E A COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO DO CONHECIMENTO-AUTONOMIA-INTERESSE (CAI)

João Omar Martins, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Este trabalho de análise crítica e interpretativa sobre as questões epistemológicas e de inflexão filosófica, procura contributos no contexto da reconstrução de uma cientificidade e autonomia credíveis no campo educativo. Como construto metodológico desta emergência epistemológica, defendemos que a tríade da relação conhecimento-interesse-autonomia se desdobra em "complementaridades contraditórias" e possibilita reconstruir um paradigma convergente/divergente capaz de recompor as relações sociais que redefinem o campo das Ciências da Educação. Partindo de um paradigma convergente entre educação, ciências e filosofia, utilizamos o método híbrido hermenêutico-analítico-interpretativo de inflexão filosófica. Como pressuposto da discussão interessa algumas conceções basilares: (i) como (re)problematizar o conhecimento, autonomia e interesse? (ii) de que modo a sua relação produz uma emergência de interesses emancipatórios e epistemológicos? (iii) pode ou não tal relação epistémica convergente contribuir para a reinvenção de uma cientificidade e autonomia credíveis para a educação? Neste contexto emerge um tempo oportuno para o pensar entre Ciências ao reabilitar a importância dos saberes nas suas convergências/divergências.

***Palavras-chave**:* Conhecimento, Autonomia, Interesse, Educação, Filosofia.

Resumen

Este trabajo de análisis crítico e interpretativo del giro epistemológico y filosófico, en busca de contribuciones en el contexto de la reconstrucción de una cientificidad y autonomía creíble en el ámbito educativo. Como una construcción metodológica esta emergencia epistemológica, argumentamos que la tríada de la relación conocimiento-

interés-autonomía se desarrolla en “complementariedades contradictorias” y hace que sea posible reconstruir un convergente / paradigma divergente capaz de recomponer relaciones sociales que redefinen el campo de las Ciencias de la Educación. A partir de un paradigma convergente de la educación, la ciencia y la filosofía, utilizamos el método híbrido de análisis y de interpretación hermenéutica filosófica de inflexión. Como presupuesto de la discusión interesa algunas concepciones basilares: (i) como (re)discutir el conocimiento, la autonomía y el interés? (ii) ¿cómo su relación produce intereses emancipatorios y epistemológicos de emergencia? (iii) puede o no convergente dicha relación epistémica contribuir a la reinvención de una autonomía científica y creíble para la educación? En este contexto, surge un tiempo oportuno para lo pensar entre las ciencias para restaurar la importancia del conocimiento en su convergencia/divergencia.

Palabras clave: Conocimiento, la autonomía, interés, Educación, Filosofía.

Abstract

This paper of critical and interpretative analysis on the epistemological questions and philosophical inflection, seeks contributions in the context of the reconstruction of a credible scientificity and autonomy in the educational field. As a methodological construct of this epistemological emergency, we argue that the triad of the knowledge-autonomy-interest unfolds in “contradictory complementarities” and makes it possible to reconstruct a convergent/divergent paradigm capable of recomposing the social relations that redefine the field of Educational Sciences. We use the hermeneutic-analytic-interpretative hybrid method of philosophical inflection, starting from a convergent paradigm between education, science and philosophy. As a prerequisite of the discussion, it concerns some basic conceptions: (i) How (re)problematize knowledge, autonomy and interest? (ii) In what way does their relation produce an emergence of emancipatory and epistemological interests? (iii) Can such convergent epistemic relationship contribute to the reinvention of a credible scientificity and autonomy for education? In this context emerges an opportune time to think between Sciences by rehabilitating the importance of knowledge in their convergences/divergences.

Keywords: Knowledge, Autonomy, Interest, Education, Philosophy.

Introdução

As questões epistemológicas voltaram à ordem do dia nas discussões das Ciências teóricas e experimentais. Neste sentido, a educação não pode deixar de enfrentar sua centralidade em especial no que diz respeito às potencialidades da organização do conhecimento humano em função de ser fundamento nos processos de aprendizagem. Por isso mesmo, neste trabalho, queremos enfrentar a complexidade do que podemos chamar de "emergência epistemológica" da ação educativa que pensamos contribuir na articulação na relação paradigmática convergente e comunicativa entre conhecimento, autonomia e interesse. Tal construção de saberes e poderes ocorre "entre ciências": na potência das suas convergências e divergências, na transparência do debate e diálogos entre sujeitos epistémicos que enfrentam os espaços públicos e privados na construção e busca de horizontes de sentido e de consensos.

Assim, como pressuposto desta discussão interessa-nos algumas conceções basilares que ao passo que introduzem o debate podem ajudar no esclarecimento do tema: (i) como podemos (re)problematizar o conhecimento, autonomia e interesse? e (ii) de que modo a sua relação complexa na contemporaneidade produz uma emergência de interesses emancipatórios e epistemológicos? E queremos interpelar, finalmente, se (iii) pode ou não tal relação epistémica convergente contribuir para a reinvenção de uma cientificidade e autonomia credíveis para a educação?

Neste contexto, inscritos num Paradigma da Convergência e da Comunicação, implicados e imbricados em um horizonte educativo radicado na emancipação e no diálogo, imaginamos a (re)invenção de uma epistemologia da escuta (Correia, 1998) que busque os fundamentos e sentidos do Ser, do conhecer e do fazer e que faz emergir um tempo oportuno para o pensar (Meirieu, 2014) entre Ciências ao reabilitar a importância dos saberes nas suas convergências e divergências. Partimos da ideia da necessidade premente do resgate do horizonte filosófico nas discussões do campo educativo que imaginamos contribuir para a consolidação de sua credibilidade como uma ciência híbrida (entre o social e o natural) com "rigorosidade metódica" (Freire, 1996) que abraça, através do diálogo e transparência, suas possibilidades críticas pois, como refere Stenger, Lindsay and Boghossian (2015): "todos os críticos da filosofia pensam muito sobre o conhecimento humano. Logo, são todos epistemólogos" (2015).

Método, Resultados e Discussão/Conclusões

Partindo de um paradigma convergente entre educação, ciências e filosofia, neste trabalho e como referido, utilizamos o método híbrido hermenêutico-analítico-interpretativo de inflexão filosófica realizando uma breve revisão sistemática sobre o tema com abordagem qualitativa. Os resultados apresentados são de natureza praxeológica e convergente e, ao passo que buscam fundamentos teóricos sobre o tema, utilizando métodos analíticos e interpretativos apropriados, também estão implicados em outras investigações empíricas no campo educativo pois, como afirmava Kurt Lewin, afastando-se da tradição positivista de produção de dicotomias, "não há nada mais prático que uma boa teoria" (Lewin, 1951). Neste sentido, confessamos e buscamos uma "mestiçagem" entre Ciências: seres híbridos, meio filósofos, meio cientistas, meio professores, meio estudantes, precariamente instalados no tempo, pesquisadores "impuros" com "fronteiras tênues" e "conceitos fluídos" (Charlot, 2006, p. 9), ousamos misturar céus e terra, pessoas e factos, a constituição das coisas, a tradução dos sentidos e a mediação das relações:

> O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação; é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos e métodos de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (Charlot, 2006, p. 9).

Assim, ao clarificar de onde partimos, queremos guiar nossas discussões através da interpelação crítica. Em primeiro lugar, perguntamos como podemos (re) problematizar a relação paradigmática entre conhecimento, autonomia e interesse? Bem, como apresentamos na figura 1, a tríade está radicada em uma relação "convergente" do "Conhecimento". Mas o que queremos dizer quando usamos essas duas expressões aplicando como um Paradigma que envolve o Conhecimento, Educação, Tecnologias e Sociedade (CKTS)?

> Nós a definimos como a fusão de tecnologias distintas, disciplinas de processamento ou dispositivos em um todo unificado que cria uma série de novos caminhos e oportunidades. Envolve o encontro de diferentes campos de estudo através da colaboração entre os grupos de pesquisa e da integração de abordagens que originalmente eram vistas como distintas e potencialmente contraditórias. Convergência significa um amplo repensar de como a investigação científica pode ser conduzida, de modo que podemos agregar em uma gama de bases de conhecimento, da microbiologia para ciência da computação, do *design* para engenharia e suas relações com as ciências sociais (Roco et al, 2013).

Sendo o *conhecimento* o resultado de uma "experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade" (Charlot, 2000, p. 61) ela é movida pela interação intersubjetiva que procura sentidos para o que ocorre na relação entre sujeitos. Assim, recorrendo a sabedoria dos antigos latinos, o *interesse* é a relação de ligação aos sentidos que ocorre "entre sujeitos" que buscam, através do conhecer a emancipação da sua menoridade e é, neste sentido, segundo Habermas que a "*autonomia* é a única ideia de que somos senhores, no sentido da tradição filosófica". Por isso que a tríade conhecimento-autonomia-interesse se constrói como um paradigma convergente de comunicação entre sujeitos epistémicos que buscam na relação sensata (Ferreira, 2012) consigo e com os outros o poder que resulta da articulação entre saberes. Neste desenvolvimento, surge a nossa segunda interpelação que tendo sido gestada nos conceitos fundantes da primeira pergunta, busca entender de que modo esta relação complexa na contemporaneidade pode produzir uma emergência de interesses emancipatórios e epistemológicos? Para o filósofo alemão, trata-se de pensar numa relação intersubjetiva radicada na autorreflexão, onde "o conhecimento pelo conhecimento vem coincidir com o interesse pela maioridade" de pensar por si e com os outros em permanente diálogo e construção de consensos. O interesse emancipatório visa a consumação da reflexão enquanto tal e, por isso mesmo que, "na força da autorreflexão, o conhecimento e o interesse são uma coisa só" pois,

(...) sem dúvida, só numa sociedade emancipada, que tivesse levado a cabo a maioridade dos seus membros é que a comunicação se desdobraria no diálogo, livre da dominação, de todos com todos, ao qual vamos sempre já buscar tanto o padrão de uma

identidade do eu reciprocamente constituída com a ideia do verdadeiro consenso (Habermas, 1965).

Tal reflexão e busca por consensos num horizonte dialógico e comunicativo aponta para nossa terceira e última interpelação introdutória e provocativa neste trabalho. Ao entender a condição convergente da tríade que ora se desdobra, nos perguntamos se pode ou não tal relação epistémica contribuir para a reinvenção de uma cientificidade e autonomia credíveis para a educação? Bem, como é corrente, ultimamente, e a celebrar recentemente a receção dos 20 anos da Teoria Crítica em Educação em Portugal (Correia, 1998) a preocupação em torno da credibilidade ou melhor da "cientificidade credível" tem-nos ocupado e, como temos referido, sustenta-se de práticas científicas convergentes num paradigma da comunicação onde conhecimento, interesse e autonomia se articulam na mediação entre os sujeitos, suas interações e contextos (Ferreira, 2017, p. 46). Ainda segundo José Alberto Correia (1998) na cientificidade credível encontram-se partes inseparáveis e traduzidas na mediação entre teoria e prática, entre o educativo e o não-educativo, entre o individual e o social. Por isso mesmo é que neste contexto de indagação, "parece-nos que a tríade conhecimento-interesse-autonomia se desdobra em "complementaridades contraditórias" e que possibilita reconstruir um "paradigma convergente/divergente capaz de recompor as relações sociais que redefinem o campo das ciências educativas." (Martins, Ferreira & Correia, 2016).

Nesta discussão e na reconstrução de uma cientificidade credível no campo educativo assumimos o gosto "clandestino" de trabalhar nas margens e uma agenda de ações, narrativas e traduções "transgressora de fronteiras" e que nos autoriza a pensar que no *entre* Ciências reside a recombinatória de interações e da ação comunicativa, dialógica, crítico-transformadora radicadas numa atitude de autonomia credível e sensata (Ferreira, 2004; 2012; 2017) capaz de remobilizar o poder convergente da emergência epistemológica que ora identificamos.

Procedimento

Finalmente, como procedimento da nossa investigação epistemológica, tendo como pressuposto o *interesse* como guia do *conhecimento*, repisamos a ideia que a relação interdependente e convergente das Ciências resta determinada por um "interesse

emancipatório do conhecimento" (Habermas, 1965). Esta relação se desdobra em "complementaridades contraditórias" (Correia, 1998) onde os discursos e as tensões criam campos baseados em possibilidades de convergência (MIT, 2011) como indicado na Figura 1. Por convergência, entendemos esta "fusão de tecnologias distintas, disciplinas de processamento, ou dispositivos que criam uma série de novas vias e oportunidades". Tal ação paradigmática, envolve "a união de diferentes áreas de estudo através da colaboração entre grupos de pesquisa e a integração de abordagens que foram originalmente vistas como distintas e potencialmente contraditórias" (Roco, Braibridge, Tonn & Whitesides, 2013, p. xvi).

Figura 1. Quadro teórico-metodológico da relação convergente entre Conhecimento, Interesse e Autonomia (CAI).

Referências

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação, 11*(31). Rio de Janeiro: ANPEd.

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo.* Porto: Porto Editora.

Ferreira, E. (2004). A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro. *Educação, Sociedade & Culturas, 22,* 133-152.

Ferreira, E. (2012). (*D)enunciar a autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar.* Porto: Porto Editora.

Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In Lima, Licínio, Sá, Virgílio (Orgs.), *O governo das escolas - Democracia, controlo e performatividad* (pp. 41-60). Braga: Edições Húmus.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Habermas, J. (1965). Erknenntnis und Interesse. Lecture, Universitat Frankfurt.*Merkur, XIX*(213), 1139-1153.

Habermas, J. (1983). *Die Philosophie als Platzhalter und Interpret.* In *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Select Theoretical Papers.* New York: Harper & Brothers Publishers.

Martins, J., Ferreira, E., & Correia, J. (2016). Conhecimento, Autonomia e Interesse: contributos para pensar uma cientificidade credível convergente em Educação. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 4(74),* 79-82. Granada: Aepc.

Meirieu, P. (2014). A l'École, offrir du temps pour la pensée. *Esprit, 401,* 20-33.

MIT (2011). *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering.* Washington, DC: MIT edu.

Roco, M., Braibridge, B., Tonn, B., & Whitesides, G. (2013). *Convergence of Knowledge, Technology, and Society: Beyond Convergence of Nano-Bio-Info-Cognitive Technologies.* New York: Springer.

Stenger, V., Lindsay, J., & Boghossian, P. (2015). *Physicists Are Philosophers, Too.* Recuperado el 05/05/2017, de http://www.scientificamerican.com/article/physicists-are-philosophers-too/

SABERES E EXPERIÊNCIAS ENTRE CIÊNCIAS: A VIVÊNCIA DO E NO CÍRCULO DO PORTO DE FILOSOFIA, EPISTEMOLOGIA(S) E EDUCAÇÃO

Isabel Amorim*, Elisabete Carvalho* y Miguel Fonseca**

**Universidade do Porto, Portugal; **Universidade do Minho, Portugal*

Resumo

Esta comunicação relata a experiência vivida com sentido no denominado Círculo do Porto de Filosofia, Epistemologia(s) e Educação. O trabalho espelha um caráter transversal e interdisciplinar, e procura responder ao desafio de discutir e produzir Ciência consentânea com o paradigma da Convergência e da Comunicação. O grupo constitui-se no encontro de pessoas e saberes e orienta-se na informalidade. Prima pela promoção de diálogos em "periferias públicas" assumindo ser um espaço-tempo para pensar a relação com o "pé entre a porta" onde a vida acontece no encontro de *gentes*. Como método, operacionaliza-se a (pre)ocupação com a reconstrução de uma cientificidade e autonomia credíveis que informam o ponto de partida da sua construção. Os objetivos centrais são as contribuições dialógicas que garantam o interesse e o envolvimento dos participantes, a "oferta de um tempo para pensar" de maneira coletiva e cooperada e partilhar conhecimento científico com as exigências da (i) rigorosidade metódica, da (ii) fundamentação filosófica e da (iii) aplicação praxeológica própria da Educação. Tal investigação-ação vem apresentando resultados ao cooptar investigadores, colaboradores e pensadores de outras instituições, num esforço constante de ultrapassar todas as margens e de transgredir territórios artificialmente criados.

Palavras-chave: Epistemologias, saberes, experiência.

Resumen

Esta comunicación relata la experiencia vivida con sentido en el denominado Círculo do Porto de Filosofía, Epistemología(s) y Educación. El trabajo refleja un carácter transversal e interdisciplinario, y procura responder al desafío de discutir y producir ciencia acorde con el paradigma de la Convergencia y de la Comunicación. El grupo se constituye en el encuentro de personas y saberes. Como método, se opera la

(pre)ocupación con la reconstrucción de una cientificidad y autonomía creíbles que informan el punto de partida de su construcción. Los objetivos centrales son las contribuciones dialógicas que garanticen el interés y la participación de los participantes, la "oferta de un tiempo para pensar" a las ciencias, de manera colectiva y cooperada y compartir conocimiento científico con las exigencias de la (i) rigurosidad metódica y (ii) fundamentación filosófica y de la (iii) aplicación praxeológica propia de la Educación. Esta investigación-acción viene presentando resultados al cooptar investigadores, colaboradores y pensadores de otras instituciones, en un esfuerzo constante de superar todos los márgenes y de transgredir territorios artificialmente creados.

Palabras clave: Epistemologías, saberes, experiencia.

Abstract

This communication relates the experience lived meaningfully in the OPorto's Circle of Philosophy, Epistemologies and Education. The work reflects a transverse and interdisciplinary character, and seeks to respond to the challenge of discussing and producing science in accordance with the paradigm of Convergence and Communication. The group is the meeting of people and knowledge and is oriented in informality. It emphasizes the promotion of dialogues in "public peripheries", assuming it is a space and a time to think about the relationship with the "foot between the door" where life happens between people. As a method, the (pre)occupation is carried out with the reconstruction of a credible scientificity and autonomy that inform the starting point of its construction. The central objectives are the dialogic contributions that guarantee the interest and involvement of the participants, the "offer of a time to think" the Sciences, in a collective and cooperative way and share scientific knowledge with the requirements of (i) Methodological rigor, (ii) philosophical foundation and (iii) praxeological application of Education Sciences. Such action research has been successful in co-opting researchers, collaborators, and thinkers from other institutions, in a constant effort to cross all borders and to transgress territories.

Keywords: Epistemologies, knowledge, experience.

Introdução

No contexto convergente da construção de cientificidades nas mediações do trabalho educativo, surgiu em 2015 a proposta da organização de uma experiência de diálogo, partilha e experimentação de saberes entre ciências. Para tanto e a partir dos trabalhos de investigação sobre a autonomia em contexto educativo realizado sob a coordenação da Professora Doutora Elisabete Ferreira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, um grupo de filósofos, cientistas de diversas áreas, professores, estudantes e interventores sociais começou a desenvolver encontros abertos com o objetivo de promover e destravar os debates entre diversas áreas disciplinares científicas. O presente trabalho busca entender os fundamentos e objetivos, pressupostos desta ação educativa e comunicacional no seu contexto de intervenção e a possibilidade de consolidar sinergias com outros grupos que buscam na Convergência entre o Conhecimento, Educação, Tecnologia e Sociedade (CKTS, 2013) o desenvolvimento de novos tempos e espaços para as Ciências na busca de entendimento e sentido.

Método, Resultados e Discussão/Conclusões

Partindo da necessidade de reconhecer as perspetivas, experiências e saberes de um público de construtores do conhecimento com níveis de formação, histórias, narrativas, nacionalidades e disciplinaridades distintas, a ação centrou esforços desde o primeiro encontro em 2015 de assumir e mobilizar a transversalidade e a transdisciplinaridade sem fragmentações (Zabala, 2002, p. 33-4) num contexto de complexidade, convergência e ação comunicativa. Para tanto, adotam-se no quotidiano de suas práticas, metodologias não-diretivas utilizadas pelos investigadores que compõem seus trabalhos no desejo da transdisciplinaridade que nasce da premente exigência de consagrar o diálogo entre diferentes campos de saber sem impor o domínio de uns sobre os outros, acercando-se de uma atitude e de uma postura que orientem a interação e a troca de informações entre os profissionais e seus conhecimentos. Pois,

(...) para transpor fronteiras precisamos de liberdade. Isso significa que temos de nos comportar de maneira que possamos emergir sem que tenhamos medo de desaparecer no que fazemos. Assim, podemos voltar ou ficar lá, ou podemos ir além e juntar coisas

que de outra maneira não seriam juntadas, porque campos diferentes não se relacionam mas somos nós, seres humanos, que os relacionamos (Maturana, 2002, p. 100).

Assim, sem medo de assumir as tensões de uma relação de saberes complexa em função da grande separação disjuntiva e conceptual entre as Ciências naturais e sociais, o Círculo do Porto tem-se notabilizado por criar espaços para pensar, num tempo de construção de entendimentos e potencialidades de novas práticas no campo educativo que sejam transgressoras de tempos e espacialidades limitadas e limitadoras do conhecimento humano. Neste sentido, como disse há mais de duas décadas nosso mentor, José Alberto Correia:

(...) a subordinação da organização do espaço educativo às pertinências analíticas dos estudos que incidem sobre a acção dos indivíduos ou sobre a acção da sociedade, é regularmente transgredida pela proliferação de novas espacialidades instáveis e construídas em montagens compósitas de individualidades e sociabilidades (1998, p. 190).

É neste contexto de desagregação das espacialidades e das temporalidades estáveis que insistem na recusa das tensões, das transparências das diferenças e dos conflitos e que, portanto, investem nas disjunções e nas ambiguidades epistemológicas e, portanto acabam por levar a divisões, desconfianças e isolamentos disciplinares, que o Círculo se inscreve como novas espacialidades e temporalidades transgressoras de assumir e abraçar as singularidades e complexidades de uma relação de saberes e experiências. As atividades partem da constatação que a recientifização do campo educativo supõe o aprofundamento do trabalho de mediação sobre as mediações. "Mediação entre teoria e prática, mediação entre o educativo e o não-educativo, mediação entre factos e opiniões e mediação entre o individual e o social" (Correia, 1998, p. 191).

Os objetivos centrais do Círculo do Porto são as contribuições dialógicas que garantam o interesse e o envolvimento dos participantes, de maneira coletiva e cooperada e partilhar conhecimento científico com as exigências da (i) rigorosidade metódica, da (ii) fundamentação filosófica e da (iii) aplicação praxeológica própria das Ciências da Educação. Utilizando metodologias de investigação-ação (*Research action*) e por ser constituído de um processo colaborativo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando

diferentes técnicas de investigação (Watts, 1985), a organização informal do Círculo já apresenta resultados ao cooptar investigadores, colaboradores e pensadores de outras instituições e de diversas áreas científicas, num esforço constante de ultrapassar todas as margens e de transgredir territórios artificialmente criados. A centralidade das suas atividades está ligada na construção dialógica e educativa que ao sustentar-se de práticas científicas, fica mediada pela ação comunicativa (Habermas, 1982) e baseada na construção de uma "teoria filosoficamente orientada e ao mesmo tempo empiricamente fundada da sociedade" (Honneth, 1987). Neste contexto, o Círculo do Porto procura horizontes científicos e vivenciais em espacialidades de inquietude permanente, que procura contribuir para a resistência e esperança através de um diálogo, "livre da dominação" que se constitui numa "ideia do verdadeiro consenso" (Habermas, 1983) entre sujeitos epistémicos. Tal espaço e tempos desdobram-se num círculo de partilha e discussão construtiva de diferentes projetos científicos e motivado para a construção de projetos comuns.

Procedimento

Finalmente, para explicitar os fundamentos, processos e fundamentos que subjazem às atividades desta investigação-ação recorremos as figuras 1 e 2 que tentam sintetizar a teoria de ação que o Círculo busca nas suas interações teóricas e sociais. A figura 1 descreve a articulação das estruturas de personalidade com a cultura e a sociedade (Habermas, 1988) das intersubjetividades interpelantes no contexto do mundo da vida (*Lebenswelt*).

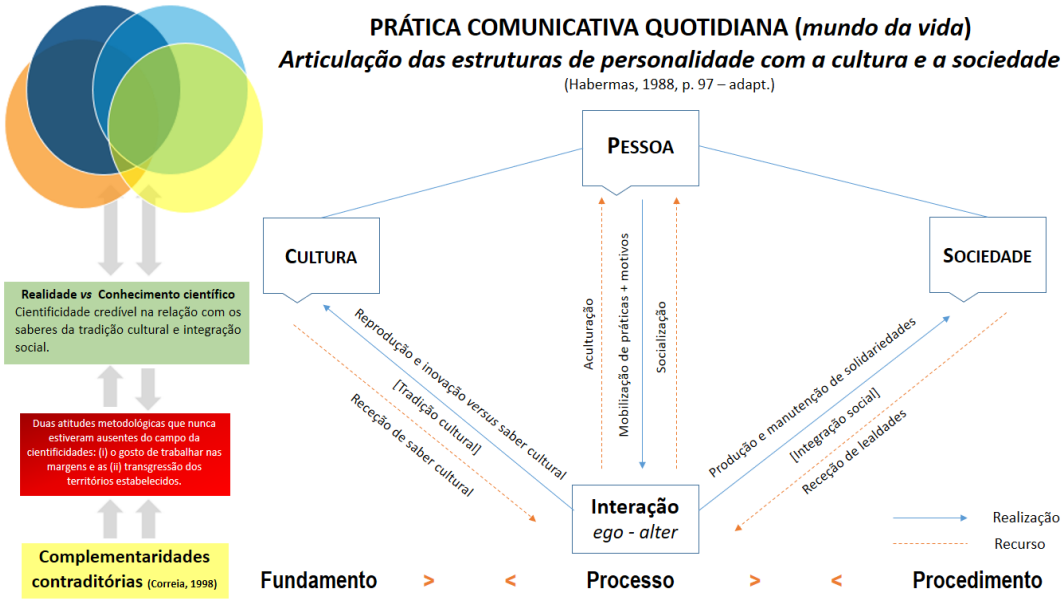


Figura 1. Articulação das estruturas de personalidade com a cultura e a sociedade.

Como fundamento, buscamos as complementaridades contraditórias (Correia, 1998) que se encontra radicada numa relação interdependente do desenvolvimento de duas atitudes metodológicas que nunca estiveram ausentes do campo da cientificidade em educação: (i) o gosto de trabalhar nas margens e as (ii) transgressão dos territórios estabelecidos. Segundo Correia:

> A primeira - *o gosto de trabalhar nas margens* - é imprescindível para que possamos reapropriar das instabilidades resultante da diluição das distinções entre o educativo e o não-educativo, entre o sujeito e o objecto, entre o facto e a opinião, ou entre o individual e o social, encarando-as não como perturbação provisória de zonas de intermediação entre pólos estáveis, mas como impossibilidade de se pensar as antigas estabilidades dos pólos. A segunda - *transgressão dos territórios estabelecidos* - é complementar da primeira e cria um espaço potencial de atribuição de uma cidadania científica aos fenómenos que não se dão conhecer no interior dos territórios científicos estabelecidos, que transgridem as *empirias* estabelecidas, que são factuais porque emitem opiniões e que não se limitam a dar-se a conhecer, mas conhecem-se… (Correia, 1998, p. 191, ênfase no original).

Esta "cientificidade credível" sustenta-se de uma "prática comunicativa quotidiana" que está radicada na relação com os saberes da tradição cultural e integração social que desenvolvem entre essas margens e transgressões do encontro de tensões entre a realidade (o real como facticidade) *versus* os diversos níveis de conhecimento e em especial o "científico". Mas, em lugar de considerar estas práticas

> (…) na sua objectividade, na sua verdade, na sua frieza e na sua extraterritorialidade - qualidades que elas nunca tiveram (...) -, considera-se naquilo que elas tiveram de mais importante: a sua audácia, a sua experimentação, a sua incerteza, o seu calor, a sua mistura incongruente de híbridos, a sua capacidade em recompor as relações sociais" (Latour, 1991, p. 19).

Essas práticas científicas em que estão centrados o mundo da vida "alimenta-se antes, de uma interação entre a reprodução cultural, a integração social e a socialização que, por seu lado, tem as suas raízes na mesma prática comunicativa quotidiana" (Habermas, 1988, p. 98).

Complementando a hibridez metodológica que busca o Círculo do Porto, a Figura 2 expressa o encontro entre o *mundo real* (a realidade, o quotidiano, a facticidade e as condições de conhecer) e o *mundo da vida* que com seus componentes - a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade - remanescem imbricados e inseparáveis entre as intersubjetividades epistêmicas e os vários níveis do conhecimento.

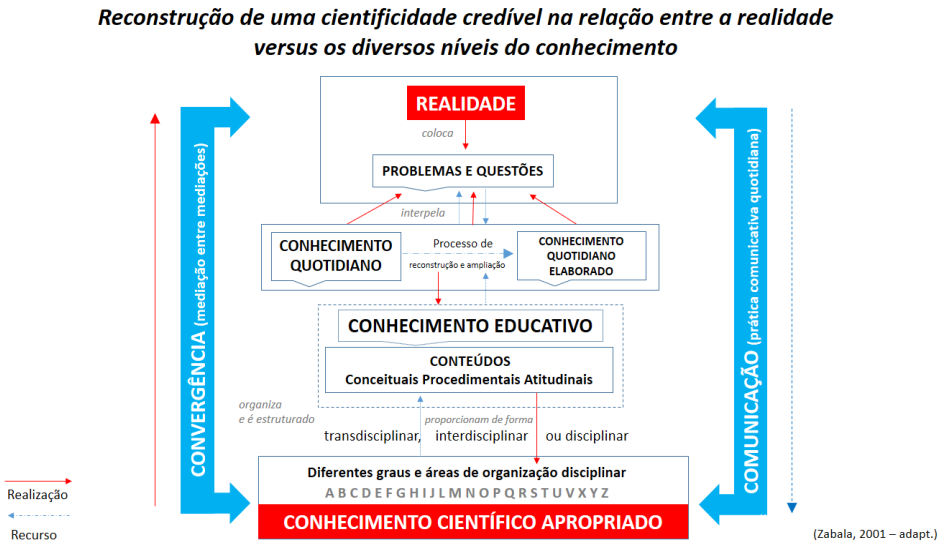


Figura 2. Reconstrução de uma cientificidade credível na relação entre a realidade versus os diversos níveis do conhecimento.

Segundo Antoni Zabala (2002, p. 61):

Para dar respostas aos problemas que nos coloca a realidade, cada um de nós dispõe de uma variedade de instrumentos de caráter diverso, conceituais, procedimentais e atitudinais, que configuram o que, em uma visão psicológica, podemos denominar de estruturas cognoscitivas ou esquemas de conhecimento e que, em uma tradição pedagógica, podemos denominar simplesmente conhecimento. Nesse *conhecimento*, podemos distinguir entre o conhecimento quotidiano ou também ordinário, no qual se diferencia o conhecimento utilizado habitualmente para dar respostas a situações da vida real e o conhecimento fundamentado pelo saber científico (ênfase no original).

Neste sentido, reconhecendo a "diversidade epistemológica do mundo" em múltiplas conceções de ser e estar no mundo (Santos, 2008, p. 143-4) reafirmamos o que antes já dissemos que o trabalho do encontro entre filosofia, epistemologias e educação alcança aprofundamento na ação de "mediação sobre as mediações": Mediação entre teoria e prática, mediação entre o educativo e o não-educativo, mediação entre factos e opiniões e mediação entre o individual e o social.

Referências

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo.* Porto: Porto Editora.

Habermas, J. (1982). Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. In: Habermas, J., *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (pp. 571-606). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1983). Die Philosophie als Platzhalter und Interpret. In: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* (ff. 9-26). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1988). Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen und Lebenswelt". In: Ders. *Nachmetaphysisches Denken: Philosphische aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, ff. 63-104.

Honneth, A. (1987). Critical Theory. In Anthony Giddens und Jonathan Turner (Hg.): *Social Theory Today* (pp. 347–382). Cambridge: Polity Press.

Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique.* Paris : Édition de La Découverte.

Maturana, H. (2002). *Educação e transdisciplinaridade.* Brasília: UNESCO / TRIOM. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf

Meirieu, P. (2014). A l'École, offrir du temps pour la pensée. *Esprit, 2014*(401), 20-33.

Santos, B. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez.

Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal os Staff Development*, *6*(2), 118-127.

Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed.

CONTRIBUTOS PARA PENSAR OS *SPIN-OFFS* NAS CONSTRUÇÕES CONVERGENTES/DIVERGENTES DA FÍSICA E FILOSOFIA

Miguel Fonseca* y João Omar Martins**

**University of Porto, Portugal; **University of Minho, Portugal*

Resumo

Neste trabalho, construído em torno da análise crítica-analítica dos problemas físicos, epistemológicos e de inflexão filosófica são apresentados alguns contributos no contexto dos debates sobre o Paradigma da Convergência do Conhecimento, Tecnologia e Sociedade (CKTS) e suas implicações teóricas e metodológicas no campo científico e educativo. Duas distintas investigações são apresentadas e analisadas no contexto do desenvolvimento de *spin-offs* das Ciências. Resumidamente, discutem-se as complexidades dos trabalhos realizados um em física aplicada no domínio de (i) desenvolvimento de nanopartículas magnéticas (NPMs) em hipertermia para futuras aplicações em nanomedicina, nomeadamente no tratamento de cancro; o outro em educação debate (ii) a partir de uma inflexão filosófica as conceções de tempo(s), temporalidade e suas implicações metodológicas. Neste sentido, (iii) emerge o poder da "convergência/divergência" no encontro incomum entre os dois investigadores, seus horizontes e áreas distintas. Em deriva paradigmática, as duas investigações estão fundadas, aplicadas e implicadas em um debate inscrito na construção de um projeto crítico de uma "teoria filosoficamente orientada e ao mesmo tempo empiricamente fundada da sociedade".

Palavras-chaves: Conhecimento, convergência, filosofia, física.

Resumen

En este trabajo, construido en torno al análisis crítico-analítico de los problemas físicos, epistemológicos y de inflexión filosófica, se presentan algunas contribuciones en el contexto de los debates sobre el paradigma de la convergencia del conocimiento, la tecnología y la sociedad (CKTS) y sus implicaciones teórica-metodológicas en el campo científico y educativo. Dos investigaciones diferentes se presentan y analizan en el contexto del desarrollo de *spin-offs* de las Ciencias. En resumen, se discuten las

complejidades de los trabajos realizados en una física aplicada en el dominio de (i) el desarrollo de nanopartículas magnéticas (NPM) en hipertermia para futuras aplicaciones en nanomedicina, en particular en el tratamiento del cáncer; El otro en educación debate (ii) a partir de una inflexión filosófica las concepciones de tiempo(s), temporalidad y sus implicaciones metodológicas. En este sentido, (iii) emerge el poder de la "convergencia / divergencia" en el encuentro inusual entre los dos investigadores, sus horizontes y áreas distintas. En la deriva paradigmática, las dos investigaciones están fundadas, aplicadas e implicadas en un debate inscrito en la construcción de un proyecto crítico de una "teoría filosóficamente orientada y al mismo tiempo empíricamente fundada de la sociedad".

Palabras clave: Conocimiento, convergencia, filosofía, física.

Abstract

In this paper, based on the critical-analytical analysis of physical, epistemological and philosophical inflections, some contributions are presented in the context of the debates about the Paradigm of the Convergence of Knowledge, Technology, and Society (CKTS) and its theoretical and methodological implications in the scientific and educational field. Two distinct investigations are presented and analyzed in the context of the development of science spin-offs. Briefly, we discuss the complexities of the work carried out in applied physics in the field of (i) development of magnetic nanoparticles (NPMs) in hyperthermia for future applications in nanomedicine, namely in the treatment of cancer; the other debates in education (ii) with a philosophical inflection the conceptions of time(s), temporality and their methodological implications. In this sense, (iii) emerges the power of "convergence/ divergence" in the unusual encounter between the two researchers, their horizons and distinct areas. In paradigmatic drift, the two investigations are grounded, applied and implied in a debate inscribed in the construction of a critical project of a "philosophically oriented and at the same time empirically founded theory of society".

Keywords: Knowledge, convergence, philosophy, physics.

Introdução

Neste trabalho, duas investigações com perspetivas, metodologias e objetos distintos se encontram como um "tempo para o pensar" (Meirieu, 2014) entre Ciências, Educação e os princípios filosóficos que unem a todos/as em busca de sentido para as perguntas centrais do desenvolvimento da condição humana. Em deriva paradigmática, as investigações estão fundadas, aplicadas e implicadas em um debate inscrito na construção de um projeto crítico de uma "teoria filosoficamente orientada e ao mesmo tempo empiricamente fundada da sociedade" (Honneth, 1987). A partir dos *spin-offs* do Paradigma da Convergência do Conhecimento, Tecnologia e Sociedade - CKTS (MIT, 2011) procuramos - "de pé, aos ombros de gigantes" - trazer algumas contribuições no processo de superação da disjunção entre a filosofia e a física - que tematizamos no 4th International Congress of Educational Sciences and Development em Santiago de Compostela (Fonseca & Martins, 2016) partindo de novos caminhos e possibilidades epistemológicas.

Método, Resultados e Discussão/Conclusões

Em 1962, o epistemólogo norte-americano Thomas Kuhn apresentou a tese de que um "paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste de pessoas que partilham um paradigma" (Kuhn, 1962, p. 23). Lá, ele buscava mostrar que as ciências naturais se notabilizaram por construir "paradigmas" baseados em "derivações" de trabalhos precedentes (o que, em inglês, é designado pela expressão *spin-off*) que foram reconhecidos a ponto de mudar direções de pesquisas no campo científico. O trabalho foi imediatamente reconhecido ao mesmo tempo que foi duramente atacado por alguns cientistas humanistas por apresentar uma visão muito restritiva do trabalho em Ciências. Entretanto, outros epistemólogos como, por exemplo, Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, Karl-Otto Apel, Michel Serres e Bruno Latour entre outros, ao questionar alguns fundamentos epistemológicos destas "revoluções", trouxeram interessantes luzes e contribuições ao debate. E, a *derivar* a visão inicial do investigador, avançaram muito possibilitando a reconstrução da memória e de que, se muito podemos ver à frente é por reconhecer que estamos sempre "aos ombros de gigantes" (Newton, 1959) em busca de novos horizontes. É deste horizonte paradigmático que tentamos perceber os contornos

da questão da Convergência no debate em Ciências nos seus polos natural e social que imaginamos complementar e indissociável.

Assim, utilizando metodologias distintas, mas coligidas de análise crítica-analítica dos problemas físicos, epistemológicos e de inflexão filosófica em abordagens diferentes, o trabalho de investigação de um físico e de um filósofo buscam nesta sinergia alguns contributos no contexto dos debates sobre o Paradigma da Convergência do Conhecimento, Tecnologia e Sociedade (CKTS) e suas implicações teóricas e metodológicas no campo científico e educativo. Duas distintas investigações em curso são apresentadas e analisadas no contexto do desenvolvimento de *spin-offs* das Ciências. Resumidamente, discutem-se as complexidades dos trabalhos realizados um em física aplicada no domínio de (i) desenvolvimento de nanopartículas magnéticas (NPMs) em hipertermia para futuras aplicações em nanomedicina, nomeadamente no tratamento de cancro (demonstrada na Figura 1); o outro em educação debate (ii) a partir de uma inflexão filosófica as conceções de tempo(s), temporalidade e suas implicações metodológicas e que pode ser visualizada na Figura 2. Neste sentido, (iii) emerge o poder da "convergência/divergência" no encontro incomum entre os dois investigadores, seus horizontes e áreas distintas e que pode ser percebido na estrutura da Figura 3. Ambos se propõem a responder a(s) pergunta(s) para alcançar(em) resposta(s) fundamentadas para avaliação de seus pares e comunidade científica (Kuhn, 1962). Em deriva paradigmática, as duas investigações estão fundadas, aplicadas e implicadas em um debate inscrito na construção de um projeto crítico de uma "teoria filosoficamente orientada e ao mesmo tempo empiricamente fundada da sociedade" (Honneth, 1987). A partir dos *spin-offs* do Paradigma da Convergência (MIT, 2011) procura-se trazer algumas contribuições para a superação da disjunção entre a filosofia e a física partindo de novos caminhos e possibilidades epistemológicas.

A primeira investigação em curso - a cargo de um físico experimental - objetiva a avaliação e desenvolvimento de nanopartículas magnéticas que permitem uma aplicação eficiente na área da saúde, em particular na hipertermia magnética. Desde que começaram a ser estudados, nanopartículas magnéticas (NPMs) foram aplicadas nas mais diversas áreas da ciência, nomeadamente em aplicações biomédicas como a hipertermia magnética. Nos últimos anos, de todas as aplicações acima, a hipertermia magnética foi destacada como um procedimento terapêutico que permite causar um

aumento de temperatura em uma determinada região do corpo humano que esteja afetada por uma neoplasia, com o objetivo de causar a lise de células cancerosas. A sua utilização baseia-se no facto de um aumento da temperatura de 2-3 °C (acima dos 42º C) (Banobre-López, Teijeiro y Ribas, 2013) durante 30 minutos ou mais tem o efeito de destruir diretamente as células tumorais, uma vez que estas são menos resistentes a variações súbitas de temperatura do que as células normais que as rodeiam. Como mediação da investigação, diversos métodos e etapas são percorridas como, por exemplo: a) Revisão da literatura existente sobre materiais magnéticos para uso em hipertermia; b) Preparação de nanopartículas; c) Estudo das técnicas que permitem a aquisição e respetiva caracterização de nanomateriais para aplicação em hipertermia; d) Avaliação da citotoxicidade de nanomateriais para uso em hipertermia; e e) Avaliação do seu comportamento quando submetidos a hipertermia magnética. Os resultados e conclusões destes estudos estão interdependentes com os parâmetros físicos medidos para as nanopartículas estudadas e seu impacto no contexto científico em que está inserido.

Na segunda investigação, desta feita conduzida por um filósofo que atua na área das Ciências da Educação, estão implicadas as conceções teóricas sobre o(s) tempo(s) e temporalidades dos sujeitos epistémicos que habitam os processos no campo educativo. Utilizando metodologias híbridas e heurísticas com abordagens qualitativas, está sendo realizada uma revisão sistemática dos fundamentos epistemológicos dos discursos em Ciências da Educação a fim de perceber a aplicação imanente das conceções de tempo na sua estrutura, práxis e desenvolvimento. Neste sentido, o investigador procura explorar hermenêuticamente as implicações da temática das temporalidades educativas e autonomia em contexto da reconstrução da cientificidade em educação, seus enquadramentos e fundamentos teóricos. A investigação teórica acaba por enfrentar uma realidade incontornável da prática social que parece refém de um modelo de "tempo único", de temporalidades pulverizadas em uma ordem cronológica de reprodução social, onde os ritos de acessibilidade e de uma temporalidade atribuída e que está sempre acaba por produzir uma separação entre as necessidades e exigências das sociedades contemporâneas. Como saída para esse impasse busca-se a convergência de um tempo para o pensar que reinstitua uma *transtemporalidade* que revalorize o "tempo que passa (…) o ser e suas relações, as suas redes construtoras de

reversibilidade e de irreversibilidades" (Correia, 1998, p. 183) através de uma relação educativa construída no vivenciar dos tempos do mundo da vida (*Lebenswelt*) da Escola e do Conhecimento através de uma prática comunicativa quotidiana (Habermas, 1988).

Neste contexto, partindo da apresentação da emergência epistemológica das duas investigações entre a Educação, Filosofia e a Física procura-se, no espírito da transdisciplinaridade, a Convergência entre o Conhecimento, as tecnologias e as mediações sociais que estão implicadas em todos os campos científicos de produção e reconhecimento de saberes. Mas, o que exatamente é essa convergência de disciplinas, tecnologias e de pessoas?

> Nós a definimos como a fusão de tecnologias distintas, disciplinas de processamento ou dispositivos em um todo unificado que cria uma série de novos caminhos e oportunidades. (…) Convergência significa um amplo repensar de como a investigação científica pode ser conduzida, de modo que podemos agregar em uma gama de bases de conhecimento, de microbiologia para ciência da computação para design de engenharia e suas relações com as ciências sociais (Roco et al., 2013, p. xvi).

A intersecção convergente entre Filosofia e Física é o espaço e tempo(s) desta imaginação e invenção, na tensão permanente da observação, tradução e experimentação. São complementares porquanto são contraditórias e devem ser percebidos dentro desta complexidade de produção de *spin-offs*, convergentes/divergentes. Vivem na diversidade de uma deriva paradigmática que só vê novos horizontes, "de pé, aos ombros de gigantes". Por isso mesmo que cientistas e pensadores do seu tempo, ao perseguir o Conhecimento por diferentes meios e mediações o fazem - na lúcida definição de Victor Stengers - como epistemólogos, quer queiram ou não. De facto, "*There's Plenty of Room at the Bottom*" (Feynman, 1959).

Procedimento

Neste trabalho, como síntese dos nossos procedimentos metodológicos, reflexivos e experimentais apresentamos as figuras que descrevem (1) o desenvolvimento de Nanopartículas Magnéticas para aplicações em Hipertermia e (2) o tempo oportuno, as temporalidades e a cientificidade em Educação num contexto transversal e transdisciplinar de (3) convergência do conhecimento, tecnologia e sociedade.

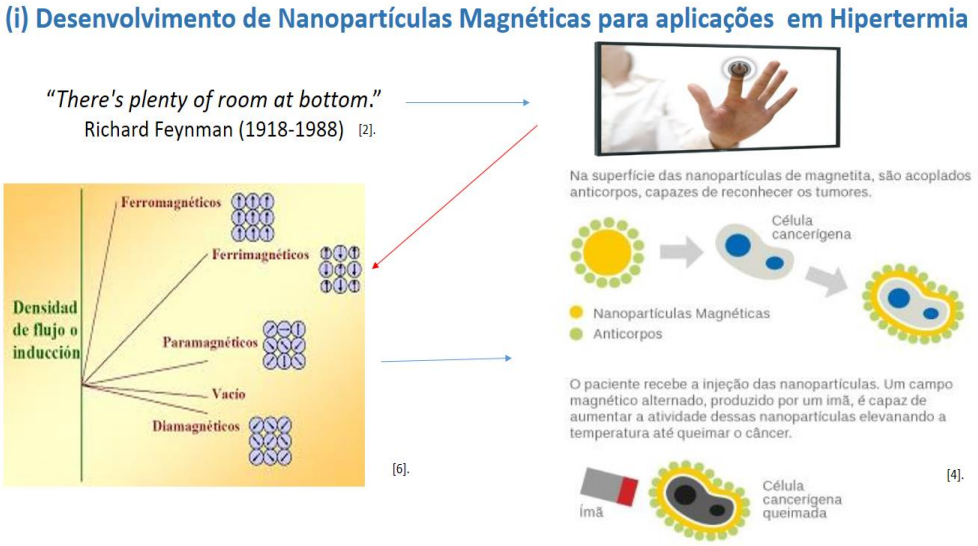


Figura 1. Desenvolvimento de nanopartículas magnéticas (NPMs) em hipertermia para futuras aplicações em nanomedicina, nomeadamente no tratamento de cancro.

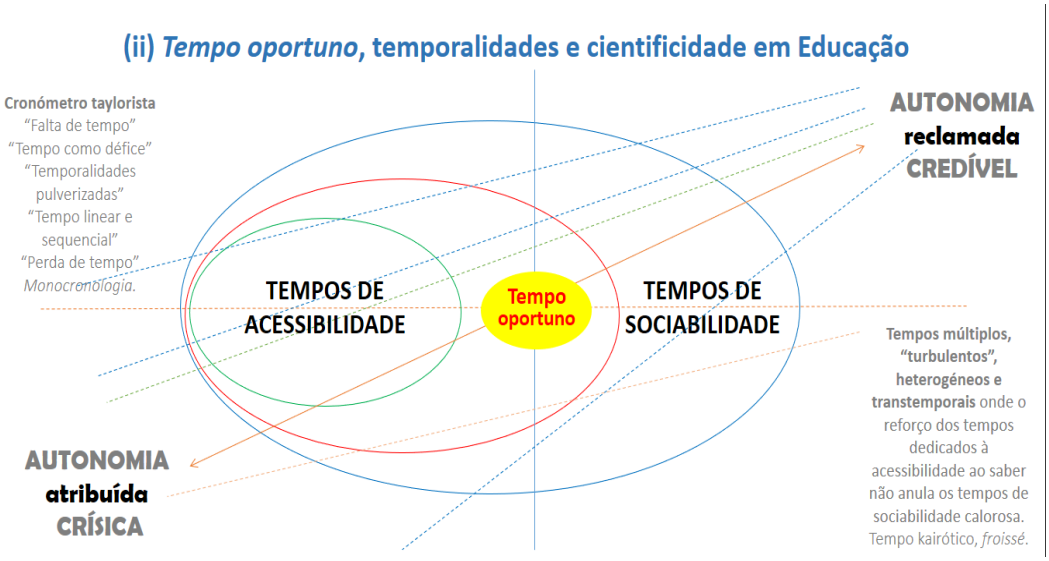


Figura 2. Tempo oportuno, as temporalidades e a cientificidade em Educação.

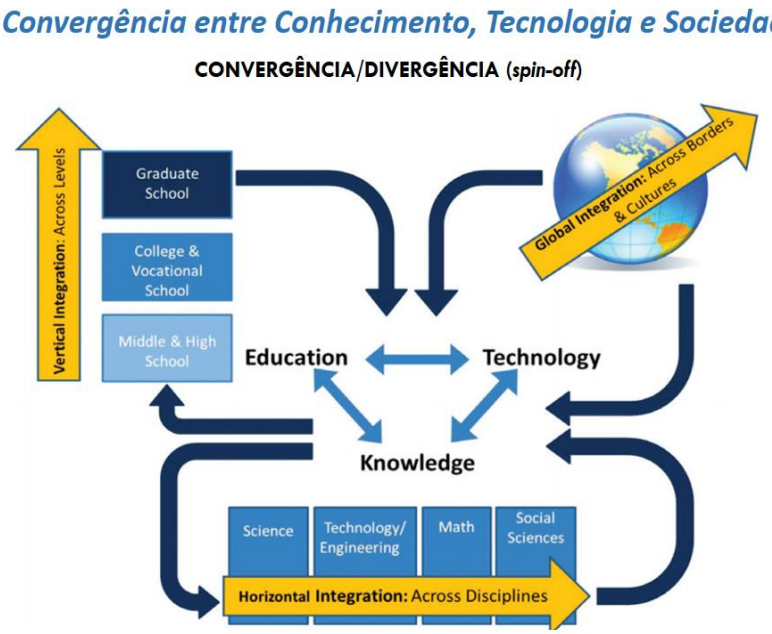


Figura 3. Spin-off - A Convergência entre Conhecimento, Educação, Tecnologia e Sociedade.

Referências

Banobre-López, M., Teijeiro, A., & Ribas, J. (2013). Magnetic nanoparticle-based hyperthermia for cancer treatment. *Reports of Pratical Oncology and Radiotherapy, 18* (6). Nov./Dec. 397-400. Vigo, Spain: Elsevier. doi:10.1016/j.rpor.2013.09.011

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo.* Porto: Porto Editora.

Feyman, R. (1959). *There's Plenty of Room at the Bottom* (Richard Feynman talk, Pasadena, 29 December 1959). California: California Institute of Technology - Caltech. Recuperado de http://www.its.caltech.edu/~feynman/plenty.html

Fonseca, M. & Martins, J. (2016). O gato de Schrödinger: para pensar o Paradigma da Convergência a partir/nas (inter)secções (con)vergentes e (di)vergentes entre a Filosofia e a Física. A*vances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 4*(74), 89-94. Granada: Aepc.

Habermas, J. (1988). Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen und Lebenswelt". In Ders. *Nachmetaphysisches Denken: Philosphische aufsätze* (ff. 63-104). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, A. (1987). *Critical Theory.* In Anthony Giddens und Jonathan Turner (Hg.): Social Theory Today (pp. 347–382). Cambridge: Polity Press.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Meirieu, P. (2014). A l'École, offrir du temps pour la pensée. *Esprit, 401,* 20-33.

MIT (2011). *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering* (Report). Massachusetts: MIT.

Newton, I. (1959). The Correspondence of Isaac Newton. In H. W. Turnbull, J. F. Scott y A. R. Hall (Eds.), *Newton to Hooke* (p. 416), 7 vols. 5 Feb. 1676. Corres I. Cambridge: Cambridge University Press.

Roco, M., Braibridge, B., Tonn, B., & Whitesides, G. (2013). *Convergence of Knowledge, Technology, and Society: Beyond Convergence of Nano-Bio-Info-Cognitive Technologies.* New York: Springer.

DERIVA 'EM FAMÍLIA' - CONTRIBUTOS PARA PENSAR ENTRE AUTONOMIAS

Elisabete Carvalho, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

University of Porto, Portugal

Resumo

A deriva 'em família' desenvolve-se nas escolhas na e da fronteira (in)visível da migração. Esta investigação narrativa problematiza vivências de migração em indivíduos que na sua maioria possuem qualificações académicas superiores e que tomaram a decisão em família de migrarem com os filhos por um período determinado de tempo. As narrativas foram recolhidas em 6 contextos familiares distintos, com 26 indivíduos de diferentes nacionalidades e revelaram as singularidades, divergências e convergências de cada participante. Na deriva 'em família' encontra-se um pretexto para refletir nos contributos e modos de pensar entre autonomias num espaço-tempo de produção de narrativas em co-construção num "processo contínuo de reconstrução da experiência".

Palavras-chave: Deriva, família, migração, narrativa.

Resumen

La deriva 'en familia' se desarrolla en las opciones en y de la frontera (in)visible de la migración. Esta investigación narrativa problematiza vivencias de migración en individuos que en su mayoría poseen cualificaciones académicas superiores y que tomaron la decisión en familia de migrar con los hijos por un período determinado de tiempo. Las narrativas fueron recogidas en 6 contextos familiares distintos, con 26 individuos de diferentes nacionalidades y revelaron las singularidades, divergencias y convergencias de cada participante. En la deriva 'en familia' se encuentra un pretexto para reflejar en las contribuciones y modos de pensar entre autonomías en un espacio-tiempo de producción de narrativas en co-construcción en un "proceso continuo de reconstrucción de la experiencia".

Palabras clave: Deriva, familia, migración, narrativa.

Abstract

The drift 'in family' triggers choices in and at the (in)visible frontier of migration. This narrative research problematizes migration experiences in individuals who mostly have higher academic qualifications and who have made the family decision to migrate with their children for a certain period of time. The narratives were collected in 6 distinct family contexts, with 26 individuals of different nationalities and revealed the singularities, divergences and convergences of each participant. The 'family drift' is a pretext to reflect on the contributions to think between autonomies in the space-time production of the narrative in co-construction in a "continuous process of reconstruction of experience".

***Keywords**:* drift, family, migration, narrative.

Introdução

Numa investigação narrativa (Clandinin & Connelly, 2000) ouvimos, observamos, respeitamos, transcrevemos, lemos, participamos dos silêncios e do descasque miudinho de cada palavra proferida possibilitando compreender através das histórias pessoais de quem arriscou e experimentou uma vida "melhor" as *nuances* da migração em contexto familiar (Carvalho, Ferreira, & Correia, 2016). Para tal teorias e pensamentos de autores consagrados fizeram-nos mover do periférico em que naturalmente nos encontramos para uma (semi)centralidade. A fluidez entre o que aprendemos e o aprendido é tão orgânica que não conhece figura geométrica e por isso a quadratura do círculo, a pirâmide cilíndrica pairam sem prender ego, se o faz é de forma inconsciente. Do *spin-off* surgiu uma metodologia como um processo mais orgânica (Kaufmann, 2013).

Parafraseando Lyotard (1954) o tempo torna-se objeto pois para a consciência é sempre um "já". A consciência é um fluxo de vivências que ocorrem todas no presente. Daí que tempo e o espaço físico que nos rodeia não seja para o ser humano transparente. O passado (aquilo que se pensa) é um "agora", ao mesmo tempo que um "já não" (daquilo que pensamos). O futuro é um "agora", ao mesmo tempo que um "ainda não". Na figura 1 - que destacamos no Procedimento - o **B** representa a intersecção da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação nas trajetórias de vida e temporalidades da *deriva* da migração em família. Quando o **A** se torna em **B** já o sujeito aprendeu **A**

através do **A'** que é memória de **A** (sendo este agora uma (re)memória). Aquilo que está por se experienciar **B1** acaba por se apresentar em **B** que implica que o sujeito adquira conhecimento de modo a que possa ser alterado **B'**. Importa salientar a simultaneidade de quando **A** se torna **B**, se torna também **A'** e **A".** Quando **B** torna-se **C,** já se tornou também **B'** daí que quando **C** se apresenta ao sujeito e este pensa nele este torna-se num "já não". Esta rede de intencionalidades, é (inter)subjetiva mas não fechada em si por ser aberta e permitir *derivas* permite ao sujeito ser temporalidade. Está implicado que a tem de percorrer, isto é, ao desenvolver a "sua" temporalidade, desenvolve-se a si próprio.

Na *deriva 'em família'*, a convergência/divergência são inseparáveis num processo perpétuo de aprimoramento cujo limite é o tempo de esperança médio de vida dos indivíduos que a compõem. A própria vida do ser em si, sendo um processo social resultante do amadurecimento contínuo pois "[s]ó somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser" (Freire, 2013, p. 34). A *deriva 'em família'* um pretexto para refletir sobre os contributos para pensar entre autonomias no espaço-tempo na produção da narrativa em construção.

Método, Resultados e Discussão/Conclusões

A metodologia como um processo mais orgânico (Kaufmann, 2013) cujo desafio colocado é ser produzida socialmente e culturalmente em fronteiras dialógicas interativas e tensas marcadas por uma irredutível heterogeneidade e assegurar a produção de uma narrativa que pretende ser ética e civicamente justa em educação (Correia & Caramelo, 2010). As narrativas foram recolhidas em 6 contextos familiares distintos, com 26 indivíduos de diferentes nacionalidades e revelaram as singularidades, divergências e convergências de cada participante. Os principais instrumentos técnicos de recolha de informação foram entrevistas/conversas durante o momento em que as mesmas decorreram assumimos o papel de observadores participantes. Após este momento ter terminado passamos a ser observadores não participantes. Verificou-se ainda a construção de diários textos híbridos com fotografias, poemas, parágrafos reflexivos sobre migração, vivências família e quotidianos escolares. As crianças realizaram desenhos sobre as escolas que frequentaram e por último realizou-se um questionário aberto.

Os progenitores desenvolvem na educação dos seus filhos a procura de cidadãos responsáveis que são capazes de avaliar dados do contexto social, cultural, histórico e económico onde estão inseridos por comparação com dados nacionais e internacionais que só florescem através da implementação de um trabalho colaborativo de aferição contínuo por parte de todos os membros da sociedade. Num cidadão, participante ativo e crítico o ato de aferir é contínuo. A capacidade de raciocinar é importante em qualquer sociedade democrática, a ideia que cada um pode pensar por si e em relação com os outros através de um respeito mútuo é essencial na criação de um espaço e tempo para pensar e argumentar. Dewey (1997) antecipou que a aprendizagem é mutável, ativa, interventiva e democrática. Para o autor, a educação é vida em constante expansão/desenvolvimento acrescentamos que é nas fronteiras das convergências e divergências que vivenciamos, experimentamos, aprendemos em inter e/ou intra comunicação com os outros. As trajetórias criam uma rede de possibilidades tornando-se num tecido de experiências que no narrar se tornam (re)memória de fluxos de vivências expressas como derivas de sentimentos alegres e/ou tristes sendo por isso, a vida de um ser humano não só uma "rede de intencionalidades" (Lyotard, 1954) como uma longa aprendizagem. Daí que Dewey defendia que a escola não devia ser um local idealizado para manter as crianças durante um longo período de tempo mas um local onde as crianças pudessem ser as a(u)toras das suas próprias aprendizagens e que estas fossem significativas para cada uma delas. Assim, a *deriva 'em família'* surge como um território emancipatório onde os sujeitos podem mediar o processo de optarem por serem nómadas de um planeta que se tornou para uns e não para outros numa aldeia global.

Procedimento

As "*Nuances* da migração", como se pode observar na Figura 1 representam a centralidade do imaginário da *deriva 'em família'* que queremos demonstrar. Nesta figura a vida dos sujeitos representada pela esfera com os traços com uma espessura maior para representar o amadurecimento que acontece ou não num dado momento ou vários da vida. A experiência social, cultural, tecnológica, filosófica é única, singular, pessoal e (in)transmissível. Será uma experiência educativa se conduzir a interação entre o indivíduo e o meio que o envolve ou se movimenta e ao dar-se a

convergência/divergência esta passa a dirigir o curso das interações futuras. No decorrer da interação sujeito e o meio são modificados ocorrendo o processo de reconstrução e reorganização da experiência. Daí que a experiência não se limite ao ato presente pois integra o que foi aprendido no passado projetando as consequências para o futuro onde só aí se verifica se corresponde ao que foi idealizado e/ou o que se precisa melhorar. Para tal, assume-se que a relação é sistemática, implicada e de simultaneidade entre pessoas e os objetos e meio físico que os rodeiam produzindo efeitos (in)esperados numa (multi)temporalidade representada pela sobreposição das setas. No entanto, se ocorrer divergência as setas da temporalidade separam-se momentaneamente ficando paralelas uma a outra tal pode significar integração, reconstrução e reorganização numa deriva do ser a vir a si. A experiência educativa é o teste final das conjunturas de um ser que o faz parar e afirmar: "Eu serei simultaneamente uno nas interações da minha diversidade com o(s) outro(s)."

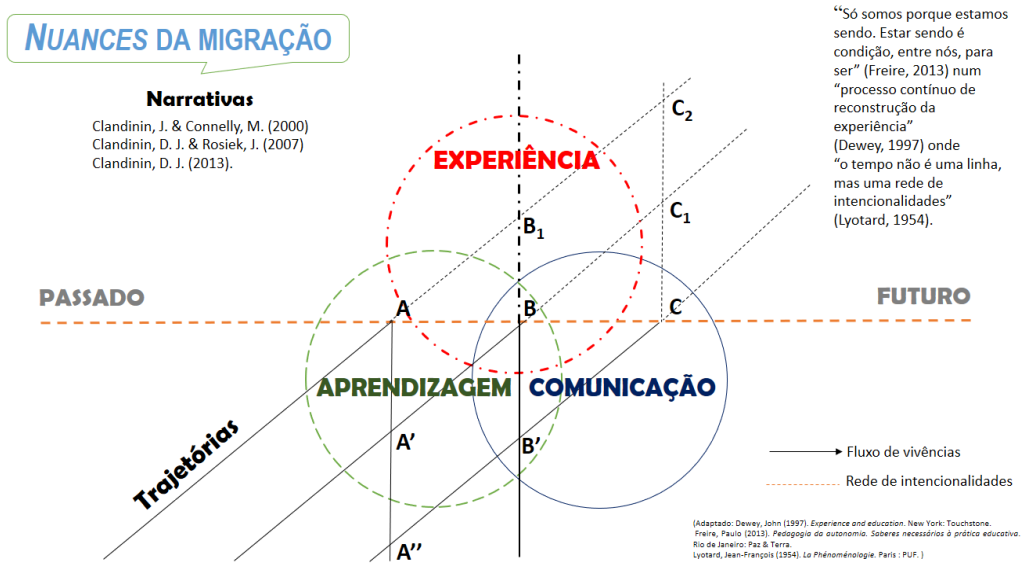


Figura 1. "Nuances em migração": as intersecções da relação entre Experiência-Aprendizagem-Comunicação nas trajetórias de vida e temporalidades da deriva da migração em família.

Referências

Carvalho, E., Ferreira, E., & Correia, J. (2016). O que mais nos causava alguma ansiedade era a adaptação dos filhos à nova escola: A migração em família. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 4(74)*. Granada: Aepc.

Clandinin, D. & Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Correia, J. & Caramelo, J. (2010). Autonomias e dependências do campo da investigação educacional em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 12*, 27-36.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Kaufmann, J. (2013). *A entrevista compreensiva. Um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Lyotard, J. F. (1954). *La Phénoménologie.* Paris : PUF.

ESCRITURA CREATIVA EN LE: EL VIAJE DEL HÉROE

Rocío Sánchez Millán

IES Izpisúa Belmonte de Hellín, Albacete, Castilla- La Mancha

Resumen

La competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera es uno de los objetivos prioritarios de la legislación educativa nacional y europea. Sin embargo, la carencia de motivación de los alumnos, la falta de confianza y las condiciones en que impartimos la docencia, entre otras causas, suponen obstáculos para el desarrollo de las destrezas comunicativas. Este trabajo muestra una experiencia motivadora llevada a cabo por un instituto de secundaria inglés y otro español a través de la plataforma e-Twinning con el objetivo de fomentar la cooperación y la expresión escrita en lengua extranjera del alumnado. Agrupados en equipos colaborativos de ambos países, los alumnos han escrito sus propias historias, además de compartir otros materiales digitales utilizando un entorno seguro de comunicación, su propio Twinspace, y diversas herramientas TIC. El resultado es la creación de un libro que incluye cinco narrativas inéditas bilingües. Con este proyecto se ha conseguido desarrollar notablemente las competencias digitales, tecnológicas y comunicativas en L2 de los alumnos, la creatividad, el espíritu de equipo y el conocimiento de la cultura y la geografía del país colaborador.

Palabras clave: motivación, escritura creativa, TIC.

Abstract

Competence in linguistic communication in foreign languages is one of the main goals in national and European laws on education. However, the absence of students' motivation, their lack of confidence and usual teaching conditions, among other causes, mean obstacles to the development of communicative skills. This work shows a motivating experience carried out by an English and a Spanish secondary school through e-Twinning with the aim of fostering students' cooperation and written expression in their foreign language. Students grouped together in collaborative teams from both countries have written their own stories, in addition to sharing digital material

through a safe communication means, their own Twinspace, and several ICT tools. The result has been the creation of a book containing five bilingual original narratives. Thanks to this project, students have increased their digital, technological and communicative competences in foreign languages, as well as a development of their creativity, team spirit and knowledge of the culture and geography of the team country.

Keywords: motivation, creative writing, ICT.

Introducción

"El lenguaje general y la escritura son elementos esenciales para el desarrollo, la educación y la formación del hombre" (Rodari, 2002). Esta afirmación cobra una significación añadida en la enseñanza de idiomas, y por ello surge *El viaje del héroe*, un proyecto bilateral entre España y Reino Unido con el objetivo de desarrollar la expresión escrita de nuestros alumnos.

La producción escrita en lengua extranjera es quizá la destreza comunicativa que resulta más difícil a los alumnos de educación secundaria. Para expresarse bien por escrito, los alumnos necesitan tener ciertos conocimientos previos de vocabulario, gramática y estructuras expresivas e idiomáticas. Sin embargo, la mayor dificultad es otra: ¿qué contar? Si el alumno/a no tiene una buena historia que contar, difícilmente creará un relato de calidad. En este sentido, Timbal-Duclaux (2004) sostenía que la invención o arte de encontrar las ideas es la base, la parte primera y más difícil de las cuatro partes sucesivas en las que la antigua retórica dividía el arte de escribir (invención, disposición, elocución y presentación).

El viaje del héroe pretende dotar a los alumnos de herramientas útiles para dar rienda suelta a su imaginación y expresar sus ideas por escrito.

Método

Materiales

Los materiales utilizados en este proyecto son los siguientes:

- e-Twinning: Canal de comunicación
- Twinspace: almacenamiento seguro de videos, fotos y textos
- Ordenadores y portátiles del centro.
- Móviles propios del alumnado.

- Herramientas TIC: Google Earth, Google Maps, Skype, Powerpoint, Windows Movie Maker e internet para búsqueda de información.

Participantes

En este proyecto colaborativo entre un centro de secundaria español y otro británico han participado un grupo de 2º curso de ESO (*9th grade)* de cada centro, unos 40 alumnos en total de entre 13 y 16 años de edad y sus respectivas profesoras de inglés y español.

Existen claras diferencias entre el alumnado de ambos centros. El centro británico está ubicado en Harrow, una zona de Londres de alto poder adquisitivo, mientras que nuestro centro tiene la calificación de difícil desempeño porque incluye alumnos de distintas etnias y sectores desfavorecidos. Además, por motivos comunes de integración, el alumnado es muy diverso dentro de cada grupo, tanto en procedencia como a nivel académico.

Diseño

Para la realización del proyecto se dividió a los alumnos en grupos de 4 ó 5 componentes, en los que se aseguraba la integración y la participación de todos ellos. Para conseguir un equilibrio entre grupos, se intentó que cada uno incluyera a uno de los alumnos más "brillantes" y a otro/a con carencias o dificultades. Cada grupo formó un equipo con un grupo del otro país, y trabajaron en colaboración para crear sus historias. En adelante, "grupo" se refiere a 4-5 alumnos del mismo centro, y "equipo" a la colaboración entre dos grupos, uno de cada país.

Se dedicó una clase semanal al proyecto en ambos centros durante todo el curso, además de una video-conferencia trimestral.

La duración total del proyecto son dos cursos consecutivos. El primer curso se ha dedicado al diseño y programación del trabajo, al conocimiento y contacto entre alumnos y centros y a la creación de historias. El segundo curso está dedicado a la ilustración de las narrativas, la edición del libro y su divulgación.

Procedimiento

Se comenzó por una toma de contacto entre alumnos de los dos países. Utilizando el foro de twinspace, se presentaron, hablaron de sus hobbies, de su ciudad, de su instituto y compartieron fotos y videos. A continuación se crearon los grupos en el aula, eligieron un nombre y se emparejaron con un grupo inglés para crear un equipo. Todos, alumnos y profesores nos comunicamos en nuestra segunda lengua, inglés o español. Durante todo el proceso, los alumnos deben tener total libertad de elección, la función de los profesores se limita a ser meros espectadores del proceso creativo y coordinadores del intercambio de información digital.

El proceso creativo, siguiendo a Rodari (2002) comienza por la creación de un personaje y a partir de sus características o materias, se va dando pie a una historia. Este personaje puede ser un héroe/heroína o antihéroe, real o inventado por cada grupo. Partiendo de las 31 funciones narrativas establecidas por Propp (2011), que establecen relaciones lógicas y estéticas entre sí para configurar la intriga narrativa, se ha realizado una modificación y simplificación de las mismas, debido la falta de madurez intelectual propia de la edad del alumnado y a sus carencias lingüísticas y expresivas en lengua extranjera.

La narrativa empieza por una introducción. El héroe tiene que emprender un viaje a una ciudad, británica en nuestro caso, para conseguir un objetivo, buscar un objeto o cumplir una misión. (Función narrativa nº1 de Propp: alejamiento). Ayudándose de las herramientas TIC anteriormente mencionadas, el texto incluye la descripción del héroe, de sus acompañantes, de las ciudades y paisajes que visita hasta la mitad del camino aproximadamente y especificación del objetivo deseado. Paralelamente, el héroe del grupo "emparejado" del otro país, emprende el camino en sentido inverso.

La segunda parte unifica las funciones del nudo de Propp nº 2, 6, 8, y 16 (Prohibición, engaño, fechoría, combate). En este punto, cada grupo escribe en la historia del otro para imponer obstáculos, pruebas, ataques, etc… que dificulten el viaje del héroe. Se han utilizado técnicas de motivación de giro narrativo tradicionales e inventadas, tales como "¿y si…?" o "el guijarro en el zapato".

A continuación cada grupo vuelve a escribir en su propia historia para que su héroe supere los obstáculos y continúe el viaje hasta llegar a su destino. (Funciones

narrativas nº 3, 9, 10, 13, 15 y 23: Transgresión, mediación, principio de acción contraria, reacción del héroe, desplazamiento y llegada de incógnito).

Una vez que el héroe ha llegado a su destino, el otro grupo del equipo le somete a pruebas para evitar que consiga su objetivo. En esta ocasión, el héroe tendrá que descubrir lugares, objetos o cualquier tipo de información real de la ciudad de destino para conseguir que se "abran sus puertas" y alcanzar su objetivo. (Funciones 4, 21 y 25: Interrogatorio, persecución, tarea difícil). Tanto en esta parte como en el desenlace posterior, el búsqueda de información por la web y el manejo de Google Earth y Google maps es imprescindible.

Finalmente, cada héroe debe superar esas pruebas y cumplir su misión. (Funciones narrativas 14, 18, 19 y 26: Recuperación de objeto mágico, victoria, reparación y reconocimiento).

De esta forma, cada equipo internacional colabora en la creación bilingüe de dos narrativas, de cinco capítulos cada una. Cada grupo escribe la introducción, superación de obstáculos y desenlace de la historia de su héroe y escribe dos veces en el nudo de la historia del otro grupo de su equipo para imponerle pruebas y obstáculos.

Resultados

Para evaluar el aprendizaje del alumnado con esta actividad los participantes realizaron un cuestionario anónimo previo y posterior a la misma, en el que autoevaluaban su nivel de competencia tecnológica y digital, de expresión y comprensión en inglés y conocimiento de la cultura y geografía de Reino Unido. Los resultados demuestran que los alumnos mejoraron notablemente sus conocimientos en todos los aspectos encuestados. Con este proyecto consiguieron además desarrollar su imaginación y su capacidad creativa, trabajar en equipo e identificarse con él, aumentar su autoestima y perder el miedo al ridículo en la comunicación oral y escrita en lengua inglesa y, lo que más valoran, crear lazos de amistad con compañeros de otro país.

El resultado material de este proyecto ha sido la creación de un libro, *El viaje del héroe*, que incluye doce narrativas inéditas bilingües en proceso de ilustración y edición por parte del alumnado.

Conclusiones/ Discusión

Hemos descubierto dos cosas fundamentales: que la afirmación de Timbal-Duclaux de que la fase de inspiración e invención es la más difícil del proceso creativo no es tan válida en el caso de los adolescentes, que están sobrados de imaginación, y que *El viaje del héroe* es un proyecto que dota realmente a los alumnos de herramientas útiles para liberar y expresar su inspiración.

Con *El viaje del héroe* hemos aprendido todos, alumnos y profesores. Este "hermanamiento" virtual se ha hecho real. La actividad se repetirá en próximos años, tras una interpretación los resultados con el fin de lograr aprendizajes significativos y mejora de la acción en el curso siguiente.

Referencias

Harris, M. (2003). Speaking for yourself. Speaking Skills in EEOOII. *Actas del Segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas.* Consejería de Educación de Madrid, 233-244.

Propp, V. J. (2011). *Morfología del cuento.* Madrid: Editorial Fundamentos.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Timbal-Duclaux, L. (2004). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción.* Madrid: Edaf.

TÉCNICAS PARA LA COMPRENSIÓN Y DISFRUTE DE LA LECTURA

Carlos Javier Montejano López

I.E.S Izpisúa Belmonte de Hellín (Albacete) Castilla-La Mancha

Resumen

En nuestras clases de lengua castellana y literatura, la lectura comprensiva de obras literarias ocupa un lugar privilegiado entre las herramientas que usamos diariamente para conseguir que el alumno disfrute de su lectura y desarrolle las destrezas necesarias que le permitan comprender cabalmente cualquier texto literario. Para lograrlo, hemos trabajado durante un curso académico con 40 alumnos de 1º ESO y 25 de 3º ESO a los que se les ha enseñado las técnicas del subrayado, del esquema y del resumen para que las apliquen en obras literarias previamente seleccionados con el objetivo de facilitar la comprensión lectora de las mismas. Los resultados obtenidos son muy satisfactorios al conseguir que los alumnos sean capaces de utilizar correctamente mencionadas técnicas: subrayando las ideas esenciales de los distintos párrafos del texto, esquematizando y relacionando jerárquicamente esas ideas y, por último, resumiendo de manera precisa y exhaustiva el contenido de cada capítulo. Concluimos señalando que mediante la adquisición y utilización por parte del alumnado, de determinadas técnicas lectoras, estos desarrollan las destrezas necesarias para leer de manera comprensiva diferentes obras literarias, convirtiéndose en lectores hábiles y reflexivos y descubriendo los múltiples valores que la literatura ofrece.

***Palabras clave**:* educación, lectoescritura, subrayado, resumen, esquema.

Abstract

In our Spanish Language and Literature lessons, the comprehensive reading of literary works has a preferred place among the tools we use in order pupils to understand any literary texts and to enjoy its reading. To obtain it, we had been working during an academic year with forty pupils from 1st ESO and twenty five from 3rd ESO. Underlining, outlining and abstract techniques have been taught in order students to be able to apply them on some previously selected literary works and to ease their meaning. The results have been very positive. The pupils can use correctly the

mentioned techniques: underlining the main ideas from different text paragraphs, establishing relations among these ideas and, finally, summing up the content of each chapter in an accurate and exhaustive way. We conclude pointing out that, thanks to the acquisition and use of concrete reading techniques by the pupils, they develop the needed skills to read different literary works, in a comprehensive way, becoming expert readers and being able to discover the multiple values literature can offer.

Keywords: education, literacy, underlined, abstract and outline.

Introducción

A través de la lectura de obras literarias, los jóvenes adquieren las destrezas necesarias para leer de una manera comprensiva cualquier texto literario, despertando en ellos el gusto estético de la literatura. Muchas son las obras literarias que los docentes podemos ofrecer a nuestros alumnos, tantas como estrategias podemos utilizar para conseguir que estos realicen una fructífera lectura comprensiva.

En el presente trabajo exponemos nuestra exitosa experiencia con la intención de dar a conocer las actuaciones didácticas con las que nuestros alumnos han trabajado para disfrutar de la lectura y comprender con más facilidad cualquier obra literaria.

Método

Para lograr los satisfactorios resultados que hemos conseguido es imprescindible seleccionar las obras literarias para atraer la atención del adolescente y despertar su interés por la lectura, como ya se advertía en la obra de García Jiménez, S. (1985). Los criterios metodológicos que hemos seguido para dicha selección son los siguientes:

- adecuación de las obras al nivel de maduración intelectual de los jóvenes.
- extensión ajustada a la comprensión lectora del alumno,
- temas actuales, variados y de interés
- asuntos que sintonicen con el mundo de sentimientos y vivencias de los adolescentes.

Tales apreciaciones aparecían ya a principios de siglo XX. Antonio Fernández recopilaba lecturas “en forma rápida, ágil y concisa, cual corresponde a la edad de los alumnos” (Fernández, 1946).

Materiales

─ Obras literarias. Seleccionamos ocho obras literarias cuyos títulos aparecen en el apartado de diseño.

─ Fichas bibliográficas. Elaboramos unas fichas en las que ofrecemos una referencia bibliográfica básica (autor, fecha de publicación, contexto histórico-social y un breve argumento), de acuerdo con Villanueva, D. (1992).

─ Esquema didáctico. En el que ofrecemos al alumno las ideas fundamentales que, articuladas alrededor de una idea principal, se desarrollan en cada uno de los capítulos del libro.

Participantes

Nuestra experiencia en el aula nos demuestra el desinterés que la mayoría de los jóvenes muestran por la lectura. Para corregir esta situación, desde hace años venimos utilizando y perfeccionando las técnicas de comprensión lectora que aquí ofrecemos: subrayado, esquema y resumen. Si bien es cierto que los resultados que exponemos en este trabajo los hemos obtenido durante este curso académico en nuestro centro. Concretamente hemos trabajando con sesenta y cinco alumnos: cuarenta de 1º ESO y veinticinco de 3º ESO.

Diseño

Los objetivos didácticos que perseguimos adquieren, una triple dimensión:

Referidos al proceso de enseñanza del profesor

1º. Sembrar en el alumno expectativas positivas ante la lectura de un buen libro.

2º. Motivar al alumno compartiendo experiencias lectoras.

3º. Estimular al joven proponiendo textos interesantes.

Referidos al proceso de aprendizaje del alumno

1º. Analizar la estructura formal de cualquier obra literaria.

2º. Ejercitarse en el uso de diferentes técnicas de comprensión lectora.

3º. Subrayar, esquematizar y resumir correctamente.

Referidos al proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumno

1º. Vincular las obras literarias con su contexto histórico-social.

2º. Leer obras literarias clásicas españolas y foráneas partiendo de obras actuales.

3º. Comparar obras literarias de distintos países y épocas.

Para estimular en nuestros alumnos la lectura comprensiva y así alcanzar susodichos objetivos hemos diseñado el siguiente plan de actuación:

Libros 1º ESO:	Autor/a:	Temporalidad:
El príncipe destronado	Miguel Delibes	Primer trimestre
La dama del alba	Alejandro Casona	Periodo vacacional
El valle de los lobos	Laura Gallego	Segundo trimestre
Cuentos de Oscar Wilde	Oscar Wilde	Tercer trimestre
3º ESO		
La familia de Pascual Duarte	Camilo J. Cela	Primer trimestre
El castigo sin venganza	Lope de Vega	Periodo vacacional
La catedral	César Mallorquí	Segundo trimestre
El guardián entre el centeno	J. D. Salinger	Tercer trimestre

Trimestralmente, con cada grupo dedicamos una hora semanal para trabajar la comprensión lectora del libro correspondiente.

Para obtener una calificación extra, durante las vacaciones de Navidad y Semana Santa, algunos alumnos han leído una obra teatral española y una antología u obra poética española. De esta manera, abordan también la lectura de obras pertenecientes al género dramático y al género lírico, pudiendo aplicar en ellas las técnicas de comprensión lectora adquiridas en clase.

Procedimiento

Como ejemplo, ofrecemos las actividades vinculadas a la novela *la familia de Pascual Duarte* de nuestro universal premio nobel Camilo José Cela.

A.Lectura individual

Después de presentarles a los alumnos el título del libro que vamos a leer se les entrega el esquema didáctico en el que aparecen de manera desordenada una “lluvia de las ideas centrales” que se desarrollan en cada uno de los capítulos de la obra. Los alumnos leen individualmente esa lluvia de ideas e inmediatamente después comienzan

la lectura de cada uno de los capítulos del libro, siempre de manera individual, en voz alta y por turnos.

En el transcurso de la lectura, el alumno subrayará aquellas oraciones del capítulo en las que aparecen desarrolladas mencionadas ideas que posteriormente reorganizará en un esquema de manera jerárquica y lógica de acuerdo con el orden cronológico en el que esas ideas aparecen dentro de la estructura interna del discurso narrativo, teatral o poético.

El esquema didáctico y la "lluvia de ideas" que ofrecemos a los alumnos sobre la tremendista novela ***La familia de Pascual Duarte*** es el siguiente:

- Nota del transcriptor.
- Carta a Don Joaquín Barrera López.
- Instrucciones sobre el manuscrito de Pascual Duarte.
- Dedicatoria de Pascual Duarte.
- Capítulo 1. El pueblo. La casa de Pascual. La perilla Chispa.
- Capítulo 2. Los padres de Pascual. La escuela. Su hermana Rosario.
- Capítulo 3. La infancia de Rosario. Rosario se marcha de casa. El Estirao.
- Capítulo 4. Nacimiento del hermano. Muere el padre de Pascual.

Don Manuel, el cura. La infancia de Mario.

- Capítulo 5. La muerte de Mario. Lola.
- Capítulo 6. Reflexiones de Pascual en la celda.
- Capítulo 7. Lola confiesa su embarazo a Pascual. Pascual decide casarse con Lola.
- Capítulo 8. Boda de Pascual y Lola. Viaje a Mérida. Regreso al pueblo. La niña en la taberna.
- Capítulo 9. Malos presagios. Pascual mata a la yegua.
- Capítulo 10. Pascual espera su segundo hijo. La Chispa y Pascual. Nacimiento y muerte de Pascualillo.
- Capítulo 11. El dolor de Pascual. El dolor de las mujeres.
- Capítulo 12. Crueldad de Lola. El consuelo de Rosario. Pascual idea matar a su madre.
- Capítulo 13. Pascual interrumpe sus memorias. Confesión. Retoma sus memorias.
- Capítulo 14. Pascual abandona su casa, Marcha a Madrid. Marcha a La Coruña.
- Capítulo 15. Lola comunica a Pascual que espera un hijo de otro. Honra de Pascual. Muerte de Lola.

- Capítulo 16. Pascual busca al Estirao. Muerte del Estirao.
- Capítulo 17. La cárcel de Chinchilla. Pascual vuelve a casa.
- Capítulo 18. Encuentro de Esperanza y Pascual.
- Capítulo 19. Pascual planea la muerte de su madre.
- Otra nota del transcriptor.
- Carta del presbítero.
- Carta del guardia civil.

B.Trabajo grupal

Después de la lectura de la obra y el subrayado de las ideas clave, los alumnos, en grupos de cuatro, ponen en común el esquema jerarquizado que de esas ideas clave han desarrollado, para finalizar con la elaboración de un resumen por capítulos de la obra.

C.Debate

Por último, se entabla un debate entre los alumnos, moderado y guiado por el profesor, con el objetivo de *comprobar si el alumno ha comprendido el contenido de la novela*.

Resultados

La aplicación de la técnica del subrayado, del esquema y del resumen como técnicas de comprensión lectora nos ha servido como ayuda para que los alumnos precisen el sentido y el alcance de las principales ideas que aparecen en un texto, esquematizándolas jerárquicamente de acuerdo con el orden cronológico discursivo dispuesto por el autor. De igual forma, una vez leído y subrayado el texto, y después de realizar el esquema con la síntesis jerarquizada de las ideas principales y de sus relaciones de dependencia, el alumno se siente capacitado para la elaboración del resumen; último trabajo de condensación selectiva de ideas y, en definitiva, de comprensión lectora.

Conclusiones

La lectura de los diferentes resúmenes elaborados por los alumnos, así como el debate nos sirve para afirmar satisfactoriamente que los resultados han sido muy

positivos. Hemos conseguido que los alumnos se acerquen a la lectura por el puro gusto de leer y, aplicando la técnica del subrayado, el esquena y el resumen, mejoren su comprensión lectora.

Referencias

Casona, A. (2005). *La dama del Alba.* Madrid: Cátedra.

Cela, C. J. (2001). *La familia de Pascual Duarte.* Madrid: Bibliotex.

Delibes, M. (1988). *El príncipe destronado.* Barcelona: Destino.

Fernández, A. (1946). *Ingenuidades: libro de lectura manuscrita*. Barcelona: Salvatella.

Gallego, L. (2000). *El valle de los lobos.* Madrid: S.M.

García Jiménez, S. (1985). *Textos comentados y proceso creador*. Murcia: Myrtia.

Mallorquí, C. (2000). *La catedral*. Madrid: S.M.

Salinger, D. J. (1998). *El guardián entre el centeno.* Madrid: Alianza Editorial.

Vega, L. (1990). *El castigo sin venganza*. Madrid: Cátedra.

Villanueva, D. (1992). *El comentario de textos narrativos.* Barcelona: Júcar.

Wilde, O. (2011). *Cuentos de Oscar Wilde.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

LA LECTURA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO PERSONAL

Leticia Moreda López

IES Izpisúa Belmonte de Hellín, Albacete

Castilla-La Mancha

Resumen

La comprensión y la expresión lingüísticas en una L2 están positivamente influenciadas por la lectoescritura: se aprenden y fijan estructuras gramaticales y fonéticas, así como ortografía y vocabulario. Sin embargo, hemos observado que nuestros alumnos muestran especial reticencia cuando trabajamos estas destrezas. El ser humano necesita alimentar su componente afectivo para desarrollarse y, durante la adolescencia, son los iguales el agente socializador más importante. Con estas premisas, decidimos utilizar una herramienta de lecto-escritura dotada de carga emocional que motivara al alumno. El método ha consistido en establecer un canal de comunicación (*e-Twinning*), que pusiera en contacto a alumnos de nuestro instituto, con estudiantes de su misma edad e inquietudes pero ingleses, y utilizar el inglés como código comunicativo. El resultado ha sido un cambio positivo en la actitud del alumnado: mejor lectura comprensiva y mayor facilidad para inferir significados; incremento del léxico; asimilación de las estructuras y mayor fluidez en la producción de textos escritos. Aplicando este método, concluimos que: los resultados en lectoescritura han sido notablemente más satisfactorios; el componente social refuerza la motivación y seguridad de los alumnos; se pone en valor la materia al comprobar su aplicación práctica.

Palabras clave: lectoescritura, educación, e-Twinning, inglés.

Abstract

Linguistic comprehension and expression in L2 are positively influenced by Literacy: grammar and phonetic structures are learned and fixed, as orthography and vocabulary. However, we have seen that our pupils show a special reluctance when we work on these skills. The human being needs to feed his affective component in order to develop himself and, while adolescence, the equals are the most important socializing agent.

With these premises, we decided to use a Literacy tool endowed with emotional charge to motivate the students. The method was based on establishing a communication channel (e-twinning) between students from our school and students of same age and concerns from England, where they had to use English as communicative code. The result has been a positive change into the students' attitude: better comprehensive reading and more facility to infer meanings; increment of the lexicon; assimilation of structures and better fluency when producing writing texts. By applying this method, we conclude that: Literacy results have been noticeably more satisfactory; the social component reinforces motivation and students security; students put in value the subject when they are conscious of its practical application.

Keywords: Literacy, education, e-twinning, English.

Introducción

Cada vez más, el mundo es un entorno global en el que se mezclan culturas, razas y economías debido los avances en las telecomunicaciones y en las ciencias de la información, así como a la generalización del uso de internet. Por este motivo, es necesario potenciar el aprendizaje de idiomas o, en su defecto, del inglés como lengua común.

En el aprendizaje de una Lengua Extranjera (L2), según Ballesteros Martín (2012), la comprensión y la expresión lingüísticas están positivamente influenciadas por la lectoescritura: se refuerza la fonética y se aprenden y fijan estructuras gramaticales, así como ortografía y vocabulario, facilitando la adquisición de las siete competencias clave recogidas en la LOMCE. Por ello, concebimos la lectoescritura como pilar en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, en el contacto diario con nuestros alumnos, hemos observado que estos muestran especial reticencia a la hora de trabajar estas destrezas.

El ser humano, buscador activo de contacto social, necesita alimentar su componente afectivo para desarrollarse correctamente y, durante la adolescencia, son los iguales el agente socializador más importante.

A partir de estas reflexiones, nuestro objetivo ha sido crear una herramienta de lectoescritura dotada de carga emocional que motivara al alumno a trabajar sobre ella, potenciando así su competencia comunicativa.

Método

A la hora de poner en práctica este proyecto se han mezclado distintas estrategias metodológicas que favorecen y potencian el aprendizaje de los alumnos. El recurso metodológico central es el aprendizaje por proyectos según Kilpatrick (1921) alrededor del proyecto de lectoescritura se han diseñado diferentes actividades y se derivaron distintos aprendizajes. Hemos teniendo en cuenta el principio globalizador de Decroly (2007) por el que organizamos los conocimientos atendiendo de forma conjunta al interés y necesidades y al desarrollo cognitivo y madurativo del alumno; hemos propuesto aprendizajes significativos de Ausubel (1976), estableciendo vínculos sustantivos entre lo que el alumno ya sabía y lo que debía aprender.

Facilitamos un clima agradable, de confianza y libertad en el que el profesor actúa como coordinador para favorecer el trabajo en equipo para crear sinergias y motivar la actividad, ya que ésta favorece la formación de estructuras cognitivas.

Materiales

- Herramientas digitales: ordenador, tableta, teléfono móvil, aplicaciones…
- Material didáctico: dosier con pautas para redactar correctamente en inglés y recursos estilográficos como: uso de signos de puntuación, conectores frecuentes, estilos literarios…
- Dossier didáctico y bibliografía básica.
- Instrumentos de evaluación: se van a realizar tres cuestionarios de evaluación: una evaluación inicial (tabla 1) y una evaluación final, a los alumnos (tabla 2); y una evaluación del proceso, al profesor (tabla 3).

Tabla 1

Evaluación Inicial

Cuestión	***Valoración***				
¿Te apetece formar parte de este proyecto?	1	2	3	4	5
¿Consideras difíciles las actividades?	1	2	3	4	5
¿Has participado en proyectos similares?	1	2	3	4	5
¿Qué esperas de la experiencia?					

Tabla 2

Evaluación Final

Cuestión	***Valoración***				
¿Te ha parecido interesante el proyecto?	1	2	3	4	5
¿Crees que has mejorado tu lectoescritura?	1	2	3	4	5
¿Se han cumplido tus expectativas?	1	2	3	4	5
¿Te gustaría continuar el curso que viene?	1	2	3	4	5
¿Qué es lo que más te ha gustado?					

Tabla 3

Evaluación del proceso

Cuestión	***Valoración***				
Iniciativa de los alumnos	1	2	3	4	5
Participación activa de los alumnos	1	2	3	4	5
Destreza en el desarrollo	1	2	3	4	5
Observaciones					

Participantes

Dos grupos de 1º ESO (treinta y cinco alumnos), de la sección no bilingüe del IES Izpisúa Belmonte, con las siguientes características:

- El nivel sociocultural y económico medio de la clase es medio bajo.
- Nueve alumnos de etnia gitana, con un índice de absentismo escolar alto y poco interés por la materia.
- Cinco marroquíes, entre los que hay una niña que sólo habla árabe.
- Seis hijos de inmigrantes que acuden a nuestra localidad para trabajar en el campo (temporalidad laboral).
- El resto del grupo son alumnos que, a pesar de asistir con regularidad a clase, tiene un nivel académico deficitario, salvo cinco excepciones.

También participan dos grupos de alumnos de 9º año de un instituto británico.

Diseño y procedimiento

La sección no bilingüe de nuestro centro, da muestras, sobre todo, de desmotivación y baja autoestima a la hora de participar en proyectos en lengua inglesa, negándose, muchas veces a hacer las actividades, para no tener sensación de inferioridad frente a sus compañeros. Por ese motivo, se decidió llevar a cabo, en 1º ESO no bilingüe, un proyecto en el que, además de aprender inglés, se trabajara la motivación (raíz dinámica del aprendizaje constituida por un conjunto de variables que actúan sobre la conducta y son fundamentales en la consecución de los objetivos).

El proyecto, que se ha desarrollado a lo largo de nueve sesiones lectivas, de cincuenta y cinco minutos cada una, ha consistido en que nuestros alumnos escogieron cinco libros de literatura española, que previamente habían trabajado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y se lo enviaran a su grupo inglés homónimo, junto a una referencia bibliográfica básica (título, autor y fecha de publicación) y un dossier didáctico (un breve argumento y un fragmento de la obra y, para las tres primeras obras, preguntas de comprensión; para cuarta, se les pidió que idearan otro título; y, para la quinta, se les pidió que ofrecieran un final alternativo). Los alumnos ingleses, por su parte, hicieron lo mismo pero con libros su literatura. Cada grupo llevará a cabo las actividades que se le propongan y, a su vez, corregirán lo que suba el otro grupo, bajo la supervisión de la profesora.

Salvo las dos primeras sesiones que se han llevado a cabo en el aula ordinaria del grupo, el resto se han llevado a cabo en el Aula Althia.

En las diferentes sesiones se realizarán las siguientes actividades:

Primera sesión: explicar el proyecto a los alumnos, crear grupos de trabajo: seis grupos de cinco (tres grupos en cada primero), donde se ha buscado el equilibrio académico, explicar técnicas y trucos de lectoescritura y seleccionar obras literarias y elaborar el dossier didáctico.

Segunda sesión: explicar técnicas sencillas de lectoescritura, elaborar una descripción de cada alumno (nombre, origen, aficiones…), del centro y del entorno y subirlo a la plataforma.

Tercera sesión: *El Lazarillo de Tormes* (Anónimo. Adaptación de Vicens Vives) y *Oliver Twist* (Charles Dickens),

Cuarta sesión: *Finis Mundi* (Laura Gallego) y *Treasure Island* (Robert Louis Stevenson).

Quinta sesión: *El Príncipe Destronado* (Miguel Delibes) y *Wuthering Heights* (Emily Brontë. Adaptacion Penguin).

Sexta sesión: Cuento V del Conde Lucanor: *Lo que sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un pedazo de queso en el pico*. (Don Juan Manuel, Adaptación de Vicens Vives) y *The Selfish Giant* (Oscar Wilde).

Séptima: *El Príncipe de la Niebla* (Carlos Ruiz Zafón) y *Harry Potter and the Deathly Hallows* (J.K. Rowling).

Octava: videoconferencia con el grupo homónimo.

Novena: encuesta final y reflexión sobre el proyecto y puesta en común.

Resultados

El resultado de este trabajo se ha manifestado muy positivo en la actitud del alumnado: se han sentido realizados al integrarse en un proyecto internacional y han descubierto que son capaces de comunicarse y relacionarse en inglés. Respecto a la lectoescritura, han dejado de mostrar rechazo y la ven como una herramienta accesible y útil; por ello, ante un texto, tienen más facilidad para entenderlo e inferir significados de palabras o expresiones; también muestran un incremento notable en su vocabulario; y, por último, a la hora de escribir, abordan la tarea con seguridad, lo que se traduce en mayor fluidez. Han aprendido que con dedicación, esfuerzo y trabajo en equipo pueden conseguir lo que se propongan.

Conclusiones

Dar a los alumnos una herramienta eficaz que les haga palpar la utilidad y el fin de la materia que están estudiando y que sean capaz de encontrarle parte práctica en su vida diaria hace que la estudien motivados, consiguiendo resultados notablemente más satisfactorios que en contextos diferentes. Por otra parte, esta motivación para trabajar y esforzarse en el proyecto se ha visto reforzada por el componente emocional que se le ha añadido: poder intercambiar intereses y opiniones con el agente social de mayor interés a esta edad: los iguales. Por esto, un enseñante, en su trabajo, nunca debe perder de vista la parte afectiva en sus alumnos.

Referencias

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa.* Mexico: Trillas.

Ballesteros-Martín, L. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista digital Sociedad de la Información*, *34*, 1-6.

Decroly, O. (2007). *La función de globalización y la enseñanza.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Kilpatrick, W. (1921). *Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: a symposium*. New York: Columbia University Press, 1-3.

EL PAPEL DE LAS ESCUELAS RURALES EN EL DESARROLLO COMUNITARIO SOSTENIBLE

Óscar Fernández Álvarez

Universidad de León, España

Resumen

El ámbito rural español se ha venido caracterizando por ser un territorio a liquidar, como lugar de exclusión económica, social, laboral y también educativa. Las posibilidades de futuro que tiene pasan por un desarrollo socialmente sostenible, en el que uno de los elementos del capital social, sea la posibilidad de acceso a la educación en ese ámbito. El objetivo de este trabajo es analizar la escuela en el ámbito rural para presentar algunas cuestiones básicas para la investigación en este ámbito. La metodología de nuestro trabajo se basa en una revisión de la literatura sobre el tema sobre experiencias de éxito en otros países, que se confronta con un significativo trabajo de campo en territorio rural de Castilla y León. Los resultados muestras que allí donde se consigue mantener la escuela rural, con una concepción más allá de una mera escuela multigrado, aumenta la influencia social, la vinculación comunitaria es más fuerte y los resultados académicos sueles ser comparativamente mejores. Como conclusión se señala que para que el medio rural pueda tener futuro, debe haber compromiso institucional y comunitario para aquellos que pueden garantizar ese futuro, que son los niños y jóvenes a través de su formación en la escuela rural.

Palabras clave: Escuelas rurales, innovación educativa, sostenibilidad social, rural.

Abstract

Spanish rural has been characterized as a territory to liquidate, as a place of economic, social, labor and educational exclusion. It possibility of future undergo for a socially sustainable development, in which one of the elements of social capital, is the possibility of access to education in this area. The aim of this paper is to analyze the school in rural areas to present some basic questions for research in this area. The methodology of our work is based on a review of the literature on the topic of

successful experiences in other countries, which is confronted with a significant fieldwork in the rural territory of Castilla y León. The results show that where the rural school is maintained, with a conception beyond a mere multigrade school, social influence increases, community linkage is stronger and academic results tend to be comparatively better. As a conclusion, it is pointed out that in order for the rural milieu to have a future, there must be institutional and community commitment for those who can guarantee that future, which are children and young people through their training in the rural school.

Keywords: Rural schools, educational innovation, social sustainability, rural.

Introducción

La actual globalización económica y la urbanización terapéutica de las zonas rurales ha producido un colapso de la tradicional comunidad rural. Los jóvenes rurales se van a las áreas urbanas, y muchos servicios, incluido las escuelas, han sido regionalizados como medidas de reducción de costes.

Los programas de desarrollo rural, incluidos los promovidos por la Unión Europea, han intentado reflejar los esfuerzos realizados para mejorar el bienestar económico, social y ambiental de los pueblos. Sin embargo, las instituciones y los especialistas en desarrollo comunitario encargados de ejecutarlos se han centrándose en buscar la rentabilidad económica del proceso, y por lo tanto, no reconocen o se han olvidado de la naturaleza interdependiente de esas tres dimensiones. Esta tendencia ha dado lugar a altos niveles de desempleo, a una masculinización y envejecimiento demográfico y al abandono del campo. Las evidencias más recientes parecen sugerir que para que los esfuerzos de desarrollo de la comunidad tengan una oportunidad de éxito, deben sumar la importancia del capital social (Putnam, 1993) especialmente para el mantenimiento a largo plazo de los esfuerzos de cambio exitosos. Putnam analizó por qué las mismas comunidades prosperaron mientras otros languidecían y atribuyó los éxitos a “fuertes tradiciones de compromiso cívico”. Estas “comunidades cívicas” valoran la solidaridad, la participación cívica y la integridad.

Claramente la escuela representa un elemento importante en el capital social de la comunidad. Sin embargo, las escuelas locales se han visto con frecuencia como mero recurso económico lo que ha supuesto el cierre de muchas escuelas, y en el momento

que se cierra la escuela rural, sucede la muerte del pueblo. Allí donde se han logrado mantener las escuelas rurales, los docentes, para adaptarse a la situación, tienen que estar en constante innovación. Esto ha hecho que, por ejemplo, Castilla y León, en el último informe Pisa, haya tenido buenos resultados, entre otras razones por la alta tasa de escuelas rurales.

Objetivos y Metodología

En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar las escuelas rurales en una doble vertiente, como integrante del capital social para la continuidad y desarrollo sostenible de la vida en el medio rural, y como entorno de aprendizaje innovador y de calidad gracias al papel de sus docentes. La metodología utilizada es cualitativa, con un significativo trabajo de campo etnográfico realizado principalmente en Castilla y León. Así mismo, trataremos de comparar nuestros resultados con la literatura que documenta casos de éxito en otros países. Estos autores proporcionarán la base conceptual para el papel estratégico que las escuelas desempeñan en el desarrollo socialmente sostenible de la comunidad.

Este trabajo forma parte de un proyecto en curso titulado “Cambios sociales y mundos de vida rurales: hacia la sostenibilidad social y la cohesión territorial”, financiado por el MINECO, Ref. CSO2015-68696-P).

Discusión y resultados

Muchos defensores de lo rural ya plantearon hace tiempo una dirección prometedora para la revitalización y la supervivencia de lo rural en general y de la escuela rural en particular, y que reside en el capital social que puede crearse construyendo y sosteniendo fuertes vínculos entre la comunidad y la escuela (Mok y Haller, 1986; Spears, Combs y Bailey, 1990). Las comunidades rurales pueden tener una ventaja en el desarrollo de estos vínculos, ya que las escuelas han desempeñado tradicionalmente un papel central en la vida de las comunidades. Sin embargo, construir una fuerte vinculación entre escuela y comunidad sigue siendo un gran desafío, ya que generalmente no se considera un elemento tradicional fundamental de la escolarización.

Lo cierto es que la imagen tradicional, e incluso nostálgica del “maestro de pueblo”, que incluso vivía dentro de la escuela hace mucho tiempo que ha dejado de

existir. Pero las dificultades que en su práctica profesional en la situación actual tienen que afrontar no dejan de ser menores que entonces. En cambio, las ventajas para los niños son mayores, pues son pocos y la enseñanza es muy individualizada. Los estudiantes se benefician de su participación de múltiples maneras. Aprenden valiosas competencias en el lugar de trabajo, oportunidades para probar sus intereses vocacionales o recreativos, y para desarrollar relaciones significativas con los adultos en su comunidad, máxime en situaciones de "ruralidad profunda" (Di Méo, 1998), a través del establecimiento de relaciones de colaboración con sus respectivos pueblos, abriendo caminos de aprendizaje basados en la comunidad, con lo que ganan una apreciación creciente de su entorno, contribuyendo a un futuro socialmente sostenible.

Variables como el tamaño o la ubicación de la escuela afectan a muchos ámbitos de la educación, incluyendo las propias características de la escuela, el currículo y los resultados académicos. Las investigaciones revelan que los estudiantes de las escuelas rurales enfrentan muchas dificultades personales y educativas, desde vivir en territorio de exclusión e incluso pobreza hasta tener menos oportunidades, menor oferta educativa y sofisticación en tecnología (Bouck, 2004). Lo que observamos a través de nuestro trabajo de campo, es que el riesgo principal que tienen estas escuelas, es el cierre, con lo que se deja a una localidad sin su población infantil. Pero a su vez, también hemos podido observar, que el futuro de la escuela rural pasa por explotar sus potencialidades en el terreno de la experiencia escolar de los niños, la determinada situación que provoca la forma diferente de enseñanza fundamentalmente en lo que se refiere a las oportunidades de un desarrollo alternativo del currículo, la apertura a un entorno social, así como al medio ambiente y naturaleza que están próximos, se beneficia de la heterogeneidad de los niveles y de las edades de los alumnos, lo que impone un trabajo de diferenciación pedagógica, aprendizaje entre iguales, formas de socialización diversificadas, etc.

Más allá de consideraciones pedagógicas, existe la tendencia social que busca en lo rural la esencia de las costumbres y tradiciones populares, donde el contacto con la naturaleza, lo ecológico, el desarrollo socialmente sostenible, priman sobre otro tipo de valores más rentables y cortoplacistas. Esas realizaciones hacen que nuestro alumnado que en ellas se forma sea más autónomo en la realización de sus trabajos diarios, a la vez que los aprendizajes sean más directamente aplicables a su vida cotidiana. El

mantenimiento de las mismas por tanto, queda más que justificado si además, tenemos en cuenta que la calidad de la enseñanza que se está ofreciendo, los altos resultados escolares, el elevado compromiso de los docentes, también son elementos que contribuyen al afianzamiento de población en los pequeños municipios en los que se encuentran así como ayudan a cultivar en los escolares el sentimiento de pertenencia a su entorno comunitarios.

Examinando nuestro trabajo en una perspectiva transnacional, encontramos por ejemplo, que Dowling (2009) señala para las escuelas rurales escocesas un enfoque comunitario de las nuevas escuelas corporativas, donde se prepara el liderazgo rural, y se impone otra serie de criterios educativos más allá del curriculum nacional, como puede ser, por ejemplo, la importancia que se da a la educación para la salud. Hargreaves, Kvalsund y Galton (2009) señalan las diferencias que hay entre Inglaterra, donde las escuelas rurales pequeñas suelen ser vistas por los responsables políticos como costosas e ineficientes, una especie de artículo de lujo, más que una necesidad, y Noruega, donde los políticos locales y regionales trabajan activamente para retener a las pequeñas escuelas rurales en una política partidaria de la descentralización educativa.

En sentido parecido, y para el caso de Portugal, Amiguinho (2015) apunta que las pequeñas escuelas rurales han trascendido a los límites del sistema escolar, y se han convertido en un signo de identidad y de existencia de las comunidades, aglutinador de éstas, sobreviviendo al intento de hacerlas invisibles social y políticamente.

Otro caso interesante es el de Hudson y Hudson (2008), que señalan la importancia de la formación de los docentes que se tienen que enfrentar a la experiencia de las escuelas rurales, subrayando el papel de las Universidades en su formación, dándoles recursos, o proporcionándoles experiencias de primera mano para enfrentar esa situación.

Conclusiones

Las escuelas rurales involucran activamente al alumnado en su propio aprendizaje, desarrollando competencias educativas que les proporcionan un aprendizaje relevante, trabajando en asociación con locales y residentes, pueden tener un impacto positivo en la viabilidad de las comunidades rurales. Esto se muestra en nuestro trabajo de campo, cuando los estudiantes, tienen oportunidades significativas de

participar en un aprendizaje comunitario que satisface las necesidades de la comunidad y al mismo tiempo se ocupa de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Al construir el capital social de la escuela y la juventud, la comunidad no sólo ayuda a desarrollar ciudadanos responsables, sino que también crea oportunidades para los adultos del mañana. Las políticas deberían proporcionar la base sobre la cual un programa puede sustentarse a través del tiempo. Por último, es imprescindible incidir, como apuntan Hudson y Hudson (2008) en proporcionar formación a los docentes para la práctica en las escuelas rurales, como cuestión primordial que puede crear cambios de actitud para la enseñanza y la vida en las zonas rurales hacia futuros más sostenibles.

Referencias

Amiguinho, A. (2015). La escuela, futuro del medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, *459*, 55-59.

Bouck, E. C. (2004). How Size and Setting Impact Education in Rural Schools. *The Rural Educator*, *25*(3), 38-42.

Di Méo, G. (1998). *Géographie sociales et territories*. Paris: Nathan Université.

Dowling, J. (2009). Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research, 48,* 129–139.

Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research, 48*, 80–88.

Hudson, P. y Hudson, S. (2008). Sustainable futures for rural education: Changing preservice teachers' attitudes for teaching in rural schools. In: Australian Association of Research in Education (AARE). Conference 2008, Brisbane. Recuperado de http://eprints.qut.edu.au/ 1- XII- 2013.

Monk D. H. y Haller, E. J. (1986). *Organizational alternatives for small rural schools*. New York: Cornell University.

Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The American Prospect, 13*, 35-42.

Spears, J. D., Combs, L. R. y Bailey, G. (1990). *Accommodating change and diversity: Linking rural schools to communities*. Manhattan, KS: Kansas State University.

LA MEDIACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Elena Baixauli Gallego

Universidad de Valencia

Resumen

La violencia no es en absoluto un tema nuevo a tratar, pero es necesario que el profesorado se muestre ante el alumnado como un modelo a la hora de resolver los conflictos mediante el diálogo. Lo novedoso es dotar a los menores valores democráticos y morales alternativos a la violencia, mediante el ejemplo. El objetivo de este trabajo es determinar la efectividad de una intervención en técnicas de mediación con el objeto de reducir el acoso en el trabajo. Para ello se realizó una formación teórico-práctica de 10 horas en resolución de conflictos. La muestra estuvo compuesta por 145 directivos, de los cuales 51 formaban el grupo experimental y 92 al grupo experimental. Se diseño una escala ad-hoc para recoger datos bibliográficos, el Cuestionario LIP-60 y el Cuestionario de Conflicto y Ambigüedad de Rol Los resultados muestran diferencias significativas en los dos grupos por lo que podemos considerar la eficacia de la mediación en la prevención del acoso.

Palabras clave: mediación, prevención, violencia laboral

Abstract

Violence is not at all a new topic to be addressed, but it is necessary for teachers to show the students as a model in resolving conflicts through dialogue. The novelty is to provide the minor democratic values and moral alternatives to violence, by example. The objective of this review is to determine the effectiveness of an intervention in mediation techniques in order to reduce harassment at work. For this, a 10-hour theoretical-practical training in conflict resolution was carried out. The sample consisted of 145 managers, of which 51 were the experimental group and 92 were the experimental group. The LIP-60 Questionnaire and the Conflict and Role Ambiguity Questionnaire were designed ad-hoc to collect bibliographic data. The results show significant differences in the two groups, so we can consider the effectiveness of mediation in the prevention of harassment.

Key words: mediation, prevention, business violence

Introducción

El aumento de la violencia en las aulas y de la violencia en el lugar de trabajo, nos lleva a pensar en formas alternativas de resolución de conflictos, que nos devuelvan los valores morales y que favorezcan un aprendizaje colaborativo. Necesitamos niños éticos, con capacidad de escucha, empáticos, emocionales, colaborativos y participativos, con capacidad para el diálogo, la mediación y la negociación. Los valores que se transmiten en la mediación son los valores que añoramos en nuestra sociedad actual. Personas que dominen el arte de informar y el arte de escuchar, con la habilidad de gestionar sus emociones y las emociones de los demás, a pesar de todas las presiones sociales. Que sean capaces de cooperar con los compañeros. Que sustituyan el autoritarismo y el individualismo por la cooperación y el diálogo. Que sepan negociar, escuchando todas las alternativas posibles que existan y considerando las mejores soluciones. Para que esto resulte posible los profesores debemos de servir de ejemplo para los niños, evitando que se produzcan conflictos violentos entre nosotros o con los directores de centro, para ello es fundamental formarse en mediación. Una persona asertiva favorece la comprensión y ajuste de la comunicación, contaminada emocionalmente en la mayor parte de los conflictos, llegando con su ejemplo a influir en un aprendizaje por imitación en las sesiones en las que se lleva a cabo la mediación. La capacidad de resolver problemas supone que el mediador dispone de la habilidad para identificar dificultades, flexibilidad, creatividad y la capacidad de resolver conflictos, características que son necesarias en cualquier proceso de mediación. La empatía es importante para los mediadores ya que la capacidad para reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de otros, así como las circunstancias que afectan en un momento determinado, va a incrementar la posibilidad de mediar de forma imparcial y neutra (Baixauli, 2013). El equilibrio emocional es fundamental para controlar las emociones que pueden generar las partes sometidas a estados de tensión provocadas por el propio conflicto. La flexibilidad nos indica la capacidad de ver y aceptar los diferentes matices que puede tener una situación. El mediador flexible es capaz de escuchar a las partes, observar lo que ocurre en cada momento y poder así facilitar posibles alternativas de solución. La independencia ayuda a poder delegar en

las otras personas la decisión de organizar y dirigir su vida sin necesidad de la aprobación de un tercero. La reflexividad promueve conductas tras una adecuada reflexión y pensamiento, la paciencia y respuestas equilibradas con un ritmo adecuado. La tolerancia a la frustración favorece la flexibilidad y el control a la hora de aceptar que la opinión del mediador o bien su forma personal de haber resuelto un conflicto no es la elegida por las partes. Tiende a favorecer el ser capaz de aceptar que para otras personas existen soluciones diferentes ante el mismo problema. Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) exponen en su investigación la necesidad de introducir programas de prevención de la violencia en el aula, al igual que Díaz-Aguado (2005).

El modelo de Leymann (1990, 1993 y 1996) defiende una perspectiva claramente situacional, de manera que el surgimiento del *mobbing* se debe a cuatro factores organizacionales: deficiencias en el diseño del trabajo, deficiencias en la conducta de liderazgo, posición social ocupada por la víctima y estándares morales bajos por parte de la dirección y del personal de la empresa. En resumen, los conflictos de dirección no son conflictos del individuo sino de la organización y éstos concluyen en *mobbing* cuando los directores o supervisores niegan el problema o cuando ellos mismos se ven envueltos en el proceso. Desde esta perspectiva el *mobbing* siempre es responsabilidad de la organización y de su dirección. Las deficiencias organizacionales y los conflictos graves que se producen en el seno de la organización son los que contribuyen al desarrollo del *mobbing*.

Por esta razón, consideramos necesario entrenar al profesorado en materia de mediación y crear en ella la idea de que la mediación es algo más que una herramienta de resolución de conflictos, sino una filosofía de vida.

Método

La muestra final estuvo compuesta por 143 directivos y mandos. Del conjunto de la muestra se asignaron al grupo experimental 92 participantes, aquellos que accedieron a recibir la intervención en mediación y 51 participantes al grupo de control, aquellos que no pudieron recibir la intervención. Ningún participante rechazó su participación. El proceso de selección del grupo control y del grupo experimental no fue aleatorio. Al grupo experimental se le sometió a un entrenamiento de diez horas de formación teórico-prácticas en mediación y resolución de conflictos. Los directivos

cumplimentaron los cuestionarios on-line anónimamente. Las mediciones se realizaron un mes antes y un mes después de la intervención. Al grupo control únicamente se le informó de la realización de una investigación sobre acoso.

Resultados

Los resultados de los análisis de la comparación entre el grupo de control y experimental en el Postest, indican que existen diferencias significativas en los índices global de acoso laboral, índice medio de acoso laboral y el número total de estrategias de acoso con un tamaño del efecto alto, entre el grupo de control y el grupo experimental, siendo mayores los índices de acoso laboral en el grupo control, como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla1

Resultados. Comparación entre Grupo Control y Grupo Experimental. Comparación pre-test con post-test

	Grupos	**PRE**		**Post**	
		t	**d**	**t**	**d**
Estrategias de acoso	Control-Experimental	-------	---------	t = 2.92**	d = .57
Índice global de acoso	Control-Experimental	-------	---------	t = 2.74**	d = .53
Desprestigio laboral	Control-Experimental	t = 2.10*	d = .35	t = 2.95**	d = .57
Entorpecimiento	Control-Experimental	-------	---------	t = 2.28*	d = .45
Intimidación encubierta	Control-Experimental	-------	---------	t = 2.28*	d = .46
Intimidación manifiesta	Control-Experimental	-------	---------	t = 2.43*	d = .32
Desprestigio personal	Control-Experimental	-------	---------	t = 2.21*	d = .44
Ambigüedad	Control-Experimental	t = 2.90**	d =.50	t = 2.46*	d = .48

Conclusiones

El creciente incremento de la violencia en las aulas nos llevó a pensar en nuevas herramientas de prevención, nos planteó la posibilidad de diseñar protocolos de prevención del *mobbing* en los centros educativos partiendo de la mediación como

primer recurso de solución de conflictos. La mediación según Shallcross, Sheehan y Ramsay (2008) genera un cambio de paradigma en la cultura del sector público, a través del fomento de valores morales, como la tolerancia, el respeto y la justicia, reduciendo el *mobbing* en el trabajo. Los resultados también sugieren que el reconocimiento del otro y el respeto a la diversidad, son fundamentales para disminuir el acoso laboral. La formación en mediación por parte de los trabajadores de una organización, contribuirá a generar entornos de trabajo saludables, propiciando el trabajo colaborativo y contribuyendo a la creación de una cultura empresarial con valores morales como el respeto, el compañerismo, el diálogo y la solidaridad. La mediación se presenta como una forma efectiva de resolver conflictos que tienen como base la cultura organizacional, tal y como se señaló en el estudio de Gómez (2013), los profesores deben de ser modelos a seguir por parte de los alumnos. La mediación contribuye al aprendizaje de valores morales y democráticos en la infancia, asegurando un futuro menos violento de nuestra sociedad.

Referencias

Baixauli, E., Marín, M. P., Zafra, M., Montoya, I., Cotolí, A. y Soriano, G. (2013). La relación entre la mediación y la abogacía. *Mediatio: Mediación, 4,* 53-54.

Cava, M. J., Buelga, S. Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 21-34.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17,* 549-558.

Gómez, G. (2013). *Conflictos en las Organizaciones y Mediación*. Trabajo de Experto, Universidad Internacional de Andalucía.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, *5*, 119-126.

Leymann, H. (1993). The Silencing of a Skilled Technician. *Working Environment*, 28-30.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organitzational Psychology, 2,* 26-21.

Shallcross, L., Sheehan, M. y Ramsay, S. (2008). Workplace mobbing: Experiences in the public sector. *International Journal of Organisational Behaviour*, *13*(2), 56-70.

EDUCAR EN VALORES A NUESTROS NIÑOS/AS: EL PAPEL DE LOS ABUELOS/AS

Mª Dolores Aviñó Aguar

Universidad de Psicología de Valencia

Resumen

La falta de valores en general parece haberse instalado en nuestra sociedad, por el aumento de los problemas sociales, y la falta de cohesión social. Uno de los colectivos afectados es el de las personas mayores y lo relacionado con la vejez. Educar en valores es un compromiso de todos, tanto por parte de la propia familia como de los profesionales de la educación, para poder crear una sociedad donde el respeto y la tolerancia entre todos los que la integran nos lleven a vivir mejor. El objetivo de este proyecto es educar en valores para subsanar estas carencias, a través de un Programa Intergeneracional, donde las personas mayores con su experiencia de vida y legado cultural enseñen en una escuela rural, a los niños y niñas de primaria valores sociales y personales como la autoestima, la solidaridad, la empatía, etc., a través de actividades lúdicas, y enriqueciéndose a la vez de la diversidad cultural. También las personas mayores sientan un mayor bienestar personal al verse integradas en la sociedad, demostrando así los beneficios que aportan las convivencias intergeneracionales, a nivel físico, psicológico y social para todos los participantes.

Palabras clave: Valores, aprendizaje intergeneracional, mayores, niños/as.

Abstract

The lack of values in general seems to have settled in our society, due to the increase of social problems, and the lack of social cohesion. One of the affected groups is that of the elderly and the related to old age. Educating in values is a commitment of all, both by the family and educational professionals, in order to create a society where respect and tolerance among all who make it lead us to live better. The objective of this project is to educate in values to overcome these shortcomings, through an Intergenerational Program, where the elderly people with their experience of life and cultural legacy teach in a rural school, the children of elementary social and personal values Such as self-

esteem, solidarity, empathy, etc., through play activities, while enriching cultural diversity. Older people also feel greater personal well-being when they are integrated into society, thus demonstrating the benefits of intergenerational coexistence, on a physical, psychological and social level for all participants.

Keywords: Values, intergenerational learning, elders, children.

Introducción

Los valores refieren a ciertos principios que hacen que los seres humanos a través de su comportamiento se desarrollen como mejores personas. Rokeach, define un valor como una *"preferencia permanente para una conducta en concreto, o para un estado final de ser, una tendencia a creer en la bondad o maldad de una acción, estado o situaci*ón" (Martí Vilar, 2010, p.249).

En la sociedad actual se percibe una crisis de valores, y una de las muestras más evidentes ha sido manifestada hacia el colectivo de las personas mayores, porque socialmente prima lo joven, restando importancia a lo que pueden aportar las personas con su experiencia de vida, resultando paradójico ya que existe a la vez gran interés social en alargar la vida humana.

Una manera de transmitir los valores a los niños y niñas es a través de la educación, siendo el primer lugar desde la propia familia dando ejemplo, y porque al hablar de valores con ellos favorece en su etapa del desarrollo moral. La escuela también, ya que educar no es solo transmitir conocimientos, sino el descubrimiento de valores y hábitos, tanto intelectuales como vitales, para crecer humanamente aprendiendo a ser persona entre las personas. (Sánchez y Navarro, 2007)

Una de las formas de subsanar esta crisis con las personas mayores y transmitir valores, es mediante los Programas Intergeneracionales, porque son una forma de integrar a las personas mayores en la sociedad, y donde éstas pueden transmitir a los niños/as valores sociales y personales, ser transmisores de la cultura y de la historia del lugar, intercambiando conocimientos entre las distintas generaciones logrando el bienestar personal, tanto físico, psicológico y social de las personas participantes, sin olvidar la oportunidad de enriquecimiento que nos pueden aportar actualmente las diversas culturas existentes en nuestro país tanto en el momento presente como en un futuro,

La sociedad no puede considerarse completa ni puede realmente evolucionar, si sus grupos de población no se interrelacionan. Por tanto es necesaria la convivencia y aprender valores sociales y personales para lograr entre todos/as "una sociedad para todas las edades".

Método

Para favorecer a nuestro objetivo de conseguir el aprendizaje en valores, se tendrá en cuenta a la hora de la intervención las particularidades de todas las personas que van a participar, tanto las competencias como su nivel de desarrollo,

Las actividades pretenden enseñar los valores, y la transmisión cultural de la localidad a través de la convivencia intergeneracional, aprovechando la diversidad cultural en las aulas, haciendo que sean estimulantes y lúdicas para lograr la participación mayor posible de todos/as. Las personas participantes contarán con el apoyo del profesorado para enriquecer las actividades, y al comienzo de cada sesión se hará una mesa redonda para intercambiar opiniones sobre el valor a trabajar.

El contenido de las sesiones será por medio de talleres, cuentos, cortometrajes, juegos y canciones populares, etc., donde se trabajará el valor correspondiente asociado a la aportación de la experiencia de vida, personal y cultural de las personas mayores. Se pretende crear un espacio de crecimiento personal para todos/as, donde los valores personales (autoestima, esfuerzo) y sociales (interculturalidad, empatía) se vivan desde las diferentes visiones de las personas, demostrando que los valores han estado y debieran estar siempre presentes en cada uno/a para la mejor convivencia social, así como para el bienestar personal.

El programa ha sido pensado para los niños/as de 3º y 4º de primaria, porque se encuentran en la etapa convencional según la *Tª del Desarrollo Moral* de Kholdberg, donde son necesarias las normas conservar el orden social, favoreciendo así el desarrollo saludable del niño/a. También participarán las personas mayores que voluntariamente quieran de la localidad rural, favoreciendo así su bienestar al sentirse integrados en la localidad.

Se realizará una sesión quincenal, véase Tabla 1 durante el curso escolar, de octubre a mayo, y dependiendo de la actividad, la duración máxima será de 1h 30´. El

primer encuentro será en septiembre en la escuela para conocer en qué va a consistir esta convivencia intergeneracional.

Será necesaria la participación de padres/madres, ya que su colaboración será necesaria para conseguir nuestros objetivos, por ello se realizarán charlas para tenerlos informados.

Tabla 1

Temporalización de la propuesta

Mes/ Valores	Nº Sesiones	Contenido de las sesiones
Octubre ***Autoestima***	**1 y 2**	Taller escritura/dibujo: ¿qué te gusta y qué te cuesta? Collage fotos escuela de mayores: Comparativa
Noviembre ***Responsabilidad***	**3 y 4**	"Cortometraje: La Luna". Mesa redonda Taller jardinería: plantar semillas autóctonas. Cuidar
Diciembre: ***Solidaridad***	**5 y 6**	Taller adornos navideños, adornar y regalar amigos Entregar regalos y alimentos a vecinos comunidad
Enero: ***Esfuerzo***	**7 y 8**	Mesa redonda: Mis responsabilidades. Fábulas Visita horno del pueblo. Elaborar dulces. Valorar profesión
Febrero: ***Empatía***	**9 y 10**	Taller disfraces: Festividad local: "la Zorda". Roscón típico Hª populares, las hogueras S Antón: cómo era en antaño.
Marzo: ***Igualdad***	**11 y 12**	Mesa redonda. Collage sobre las culturas que convivimos Taller gastronómico: merienda diversas culturas.
Abril: ***Respeto***	**13 y 14**	Mesa redonda: cómo viven otras culturas la vejez. Cuentos. Cortometraje:" El Viaje de Said". Mesa R.: Inmigración.
Mayo: ***Amistad/Alegría***	**15 y16**	Excursión campo: Plantas medicinales naturales. Canciones Visita a la huerta: saber proceso verduras. Merienda. Refranes

Para comprobar si la intervención del Proyecto Intergeneracional ha cumplido sus objetivos y por tanto resulta eficaz en las personas participantes, a los niños/as se les pasará un *Cuestionario Breve* formado por diez ítems en formato de respuesta Lickert: donde se les preguntará entre otras cuestiones: *"¿Sueles jugar con personas mayores?"; "¿Crees que las personas mayores te pueden enseñar cosas interesantes?";* y además por medio de la *Observación Directa*, con ayuda del profesorado durante la actividad escolar.

A las personas mayores se les pasará antes y después de la intervención, el instrumento de Bienestar Psicológico y Satisfacción: *Philadelfia Geriatric Center Morale Scale (PGCMS),* (Lawton, 1972), en su adaptación española, que mide los factores" *agitación", "actitud hacia el propio envejecimiento, e "insatisfacción con la soledad".*

Resultados

Tras la intervención, los resultados demuestran cómo el aprendizaje en valores sociales, personales y culturales tras la convivencia intergeneracional compartida en la escuela, ha favorecido en el crecimiento personal de los/las participantes, porque la mejora se ha trasladado también a los otros contextos personales (familia, comunidad).

Se ha observado favorablemente el interés de los niños/as hacia la aportación de las personas mayores, demostrando una visión mejor hacia ellos/as. Las actividades realizadas, activas y lúdicas han ayudado a integrar mejor todos los conocimientos nuevos, así como las personas mayores han mostrado mejor salud física y psicológica, tras la participación, resaltando el vínculo afectivo entre niños/mayores, sobre todo ejerciendo el rol de abuelo/a para los niños/as que tienen a sus familias en otros países, así como para aquellos mayores que tienen a sus nietos fuera de la localidad.

Discusión/Conclusiones

Después de esta intervención se ha comprobado la necesidad de promover la educación en valores personales y sociales tanto desde la familia como a través de la escuela.

Una forma de ello es a través de los Programas Intergeneracionales, porque promueven valores humanos y culturales por la experiencia de vida de los mayores, y a

través de la convivencia intergeneracional aportando bienestar a los/las participantes, tanto a nivel físico, psicológico y social, tal como los estudios tanto nacionales e internacionales confirman.

Hemos comprobado resultados en los niños/as tanto en la mejora de su autoestima, así como favoreciendo el clima escolar, logrando mejores resultados académicos, así como apreciar mejor al colectivo de mayores y lo relacionado con la vejez. Se observaron progresos en la comunicación familiar, con mayor interés hacia la historia familiar, así como la confianza de poder contar con los demás ante las dificultades de la vida. (Gutiérrez y Hernández, 2013)

Respecto a las personas mayores, mostraron mejoras en la salud, por el apoyo recibido y su participación en la comunidad, disminuyendo dolencias del estado de ánimo. (Fernández-Ballesteros, 2014). También la valía al aprender de nuevo, y al poder transmitir el legado cultural e historia de la localidad.

En cuanto a la diversidad cultural existente actualmente en las aulas, se comprobó el interés y disfrute de todas las personas aprendiendo de ellos/as nuevos conocimientos para el enriquecimiento personal.

A pesar de los beneficios hallados podemos encontrar algún inconveniente, como que no pueda realizarse en la escuela, lo que se aprovecharía para realizar actividades durante las fiestas locales, con los mismos fines.

También el hecho de no realizarse en la localidad la enseñanza obligatoria, dificultaría el proceso de llevarlo a cabo desde las escuela infantil hasta la secundaria, como es nuestro objetivo futuro.

A pesar de esto, creemos en los Programas Intergeneracionales porque dan esperanza, al enseñar valores y porque benefician a todo el que participa en él, promoviendo las relaciones comunitarias, así como el desarrollo de las mismas.

Referencias

Fernández-Ballesteros, R. (2014). *Psicología de la Vejez.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Gutiérrez Sánchez, M. y Hernández Torrano, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 21, 213-235.*

Lawton, M. P. (1972). Assessing the competence of older people. En D.P. Kent, R. Kastenbaum y S. Sherwood (eds.), *Research, planning and action for the elderly* (pp.122-143). Nueva York: Behavioral Pub.

Martí Vilar, M. (2010). *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos.* Madrid: Editorial CCS.

Sánchez-Alcón, J. y Navarro-Navarro, L. (2007) *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

EDUCAR EN VALORES EN EDUCACION INFANTIL: LOS CUENTOS Y LOS COLORES TAMBIÉN ENSEÑAN VALORES

García Otero, Dolores Valentina

Universidad de Psicología de Valencia

Resumen

Nuestra sociedad está cambiando continuamente, y muchas veces esta carente de valores. Los niños y adolescentes, se ven envueltos en una pérdida de ellos, debido a la falta de autoridad de los padres, de la influencia que los medios ejercen sobre ellos y de una educación inadecuada. Este proyecto profesional se desarrolla en las escuelas, en educación infantil, en la etapa de la primera niñez, se realiza a través de una sesión quincenal de entre 60 y 90 minutos de duración, durante los meses de octubre a mayo. Enseñándoles un valor cada mes a través de cuentos, colores, juegos, DVD, etc. Resultados son que conocen y diferencian, todos los valores que hemos trabajado en el aula, obteniendo un cambio de actitud positivo por parte de los niños y niñas, el trabajo en equipo ha sido favorable, demostrado interés y agrado por el trabajo cooperativo. La participación por parte de las familias también ha sido positiva. Este proyecto enseña la importancia que tienen los valores, para desarrollar las capacidades afectivas necesarias para mejorar las relaciones interpersonales y adquirir pautas de convivencia elementales, para que puedan desarrollarse plenamente como seres humanos.

Palabras clave: educación en valores, educación infantil, aprendizaje, cooperación.

Abstract

Our society is constantly changing, and is often lacking in values. The children and adolescents are involved in a loss of them, due to the lack of authority of the parents, the influence that the media have on them and an inadequate education. This professional project is developed in schools, in early childhood education, in the stage of the first childhood, is carried out through a fortnightly session of between 60 and 90 minutes, during the months of October to May. Teaching them a value every month through stories, colors, games, DVD, etc. Results are that they know and they differ, all the

values that we have worked in the classroom, obtaining a positive attitude change on the part of the boys and girls, the team work has been advantageous, demonstrated interest and pleasure by the cooperative work. Participation by families has also been positive.
This project teaches the importance of values, to develop the affective capacities necessary to improve interpersonal relationships and acquire basic patterns of coexistence, so that they can fully develop as human beings.

Keywords: Education in values, early childhood education, learning, cooperation.

Introducción

Los valores son las reglas de conducta y actitudes según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto y están ligados a nuestros principios. En el mundo de hoy los niños/as presentan un gran desconcierto en lo que se refiere al respeto hacia los adultos, desobedecen a los padres y maestros, y entre ellos mismos no existe solidaridad ni amistad, es por eso que es indispensable crear las bases para que los niños/as desde muy pequeños vayan obteniendo valores básicos para la vida. La falta de valores que existen en la actualidad y la falta que hacen los mismos, ha creado la necesidad y el deseo de enseñar valores a los niños/as de 3 a 5 años, basándonos en los valores básicos que ellos requieren en su día a día para vivir. Los niños/as cuando nacen no son ni buenos ni malos, pero con la ayuda de padres y educadores, aprenderán lo que está bien y lo que está mal. Según (Benítez, 2010, p.10) *"Los valores son como la piedra de toque para alcanzar una personalidad íntegra y bien formada. La niñez es una etapa clave para la educación en valores, para asimilarlos y vivirlos".* Es necesario empezar a familiarizar a los niños/as con valores personales, como pueden ser, la autoestima, el respeto, la responsabilidad…, para empezar a mostrar su independencia con respecto a los adultos y así ser capaces de enfrentarse a los problemas futuros que irán encontrándose a lo largo de su vida en la sociedad y que les ayudará a construir su propia personalidad.

Método

Para realizar cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje se tendrá en cuenta las características propias de los niños/as de estas edades, así como sus conocimientos previos y sus niveles de desarrollo. Para ello, se desarrollará dentro de lo posible una

metodología activa y participativa. También será necesario ofrecer una gran riqueza de estímulos para atender sus necesidades e intereses ayudándolos a desarrollar los valores y actitudes que se quiere potenciar en ellos. Se recurrirá, principalmente a las actividades lúdicas que fomentarán tanto la participación como la cooperación, gracias a la realización de actividades grupales.

Los recursos materiales utilizados son: Láminas, fotos, películas, cartulina, papales de colores, lápices de colores, temperas, pegatinas, tijeras, globos de colores, cuentos, tarjetas y plastilinas.

Este programa ha sido creado para niños/as de 3 a 5 años en la etapa de educación infantil, será impartido en las aulas de los colegios. Al tratarse de actividades relacionadas tanto con valores personales (autoestima y responsabilidad) como con valores sociales (solidaridad y cooperación), estimamos preciso trabajarlas de una manera transversal a lo largo de todo un curso, es decir de octubre a mayo. La intervención consta de dieciséis sesiones, dos sesiones por mes (un valor cada mes), como puede apreciarse en la Tabla 1, dedicando un tiempo aproximado de 90 minutos por sesión, en las que trabajaremos las distintas temáticas, se contarán cuentos y se le pondrá color a cada uno de los valores que se vallan trabajando en cada sesión, también se pondrá algún DVD o película y se harán actividades para que a los niños/as aprendan jugando.

Tabla 1

Temporalización de la propuesta

Meses / valores	Numero de sesiones	Contenido de las sesiones
Octubre Autoestima	Sesión 1 Sesión 2	Escoger color. Cuento "El *ciervo y su cornamenta"*. Con marionetas se realizaran juegos y además se harán preguntas sobre el cuento. Película, *"La urraca vanidosa y la cotorra tonta"* actividades sobre esta película, se pasaran laminas donde los niños tendrán que decir si tiene que ver con la autoestima. Realizaremos juegos que tengan que ver con la autoestima una vez explicada.
Noviembre Responsabilidad	Sesión 3 Sesión 4	Se escoge el color para este valor. Explicación del significado de la responsabilidad. Se pondrán varios audiocuentos sobre responsabilidad. Juegos donde cada niño se haga responsable de algo. Cuento, *"la mariposa y el hombre"*, a continuación los niños realizaran un teatro sobre el cuento.
Diciembre Solidaridad	Sesión 5 Sesión 6	Se escoge el color. Cuento, "*Bajo una seta"* cada niño traerá un juguete para compartir. Se harán dibujos y se modelaran figuras para regalar. Proyección de una película donde se refleja la cultura y costumbres de niños de otros países. Los niños dibujaran ropas y objetos representativos de las otras culturas.
Enero Cooperación	Sesión 7 Sesión 8	Lectura de la fabula "El *león y el ratoncito"* Decoración de la clase con dibujos sobre la fabula y confección de gorros y adornos del color escogido. Película musical "La *cooperación con barrio Sésamo"* DVD de "Trabajo en equipo de pingüinos, cangrejos y hormigas", luego se realizaran juegos de cooperación.
Febrero Amistad	Sesión 9 Sesión 10	Escoger el color para este valor. Proyectar un DVD sobre la amistad. Decoración de la clase con cintas del color elegido y dibujos que tienen que ver con la amistad. Cuento, "*Dos amigos"* comentarios sobre lo que sucede en el cuento. Confeccionar tarjetas y flores de papel para regalar a los amigos.
Marzo Tolerancia	Sesión 11 Sesión 12	Explicación de lo que es ser tolerante. DVD de dibujos relacionados con este valor. Juegos de como soy yo, soy tolerante con mis compañeros. Decorar la clase con globos de color elegido. Pegar por las paredes el nombre del valor. Cuento, "Mi *abuelita"*, ordenar una serie de tarjetas que guarden un orden con el contenido de las acciones que se reflejan en el relato.
Abril respeto	Sesión 13 Sesión 14	Decoración de la clase con motivos que tiene que ver con el respeto y con globos del color escogido. Película, "*El niño que no respetaba su lugar en la fila"*. Cuento, "*Las conejitas que no sabían respetar"*. Dibujar un mural cuyo tema es: "*Todos nos merecemos respeto porque somos iguales". Donde* cada niño llenara su espacio con manos de colores. Dibujar a otros niños.
Mayo Amor	Sesión 15 Sesión 16	Explicación del significado del amor. buscar el color adecuado para este valor. Ver la película,"*Sirek"*. Decoramos la clase con corazones rojos. *Cuento, "El primer beso"*. Juegos formando parejas al azar, donde nos abrazamos y expresamos el amor. hacen a os un poster donde pegamos recortes de revistas que contengan animales, arboles y niños de todo el mundo expresando su amor por el prójimo.

Referente a la evaluación, debe entenderse como el resultado de un proceso de observación diario, así podremos saber cómo interactúa y se relaciona, cada niño/a. Pero tenemos que tener en cuenta que muchos de los resultados obtenidos afectan a aspectos personales de la conducta de cada niño/a, que no son susceptibles de ser comprobados a través de un hecho o una situación.

Tendremos que obtener información cualitativa centrada en las situaciones de interacción con los compañeros, a través de las actividades creadas para tal fin. También tendremos que recabar información acerca de conductas personales, como las afectivas,

las sociales, etc.

Para comprobar que la intervención a cumplido sus objetivos y por tanto tiene efectos positivos sobre los niños/as a los que se les ha enseñado los valores antes citados, nos basaremos en la observación durante las sesiones. Después de cada sesión se recogerá toda la información relevante en el diario, anotaremos todo lo que creamos que han aprendido y si han alcanzado los objetivos deseados en momentos diferentes de cada intervención. Al final obtendremos una visión de los resultados de cada niño/a, si fueran positivos la intervención habría sido eficaz.

Resultados

Esperamos obtener unos resultados positivos, al finalizar el programa los niños/as, conocerán y diferenciarán, todos los valores que se han trabajado en el aula, el cambio de actitud y el trabajo en equipo también serán favorables y demostrarán interés y agrado por el trabajo cooperativo. La implicación por parte de las familias también tendrá que ser positiva, participando activamente en el desarrollo de las actividades que se les proponga.

Discusión/Conclusiones

Una vez finalizado el programa habremos llegado a la misma conclusión que Teruel, (2014) en el cual los resultados fueron positivos, sobre que la enseñanza de valores desde muy temprana edad consigue que los niños/as sean personas virtuosamente respetuosas, que los valores éticos y morales, les ayudarán a interiorizar unos valores básicos que les permitirán formarse como personas íntegras y sensibilizadas con su entorno.

Este proyecto no está exento de limitaciones, y más teniendo en cuenta a niños/as de tan corta edad. Nos hemos encontrado con un escaso número de estudios referentes a la enseñanza de los valores en educación infantil, y que al ser tan limitado el material escrito sobre estos, y no tener referencias sobre esta temática es difícil que podamos hacer un análisis, ya que no contamos con modelos sistematizados para poder realizarlos con ellos.

Referente a la evaluación del alumnado, ha sido complejo encontrar instrumentos de evaluación aplicables a las edades de 3 a 5 años, debido sobre todo a que la mayoría

de instrumentos de evaluación contienen tareas de complementación con lápiz, lo que dificulta su aplicación en esta etapa, por eso adoptamos, por la evaluación de la observación directa.

Conseguido el objetivo y la finalidad de la intervención, deben ser los padres los que lleven a la práctica lo aprendido en las sesiones, ya que la eficacia de la intervención también depende de lo comprometido que este cada uno de ellos, dado que lo aprendido en cada una de las sesiones es lo que ejerciten tanto en el futuro como en el presente.

Referencias

Benítez, M. P. (2010). *Planificación Micro Curricular dirigido a maestras de niños y niñas de 3 a 4 años de edad del centro infantil el Pinar, para la enseñanza de valores como: amor, solidaridad, respeto, honestidad, amistad, obediencia, cuidado de la naturaleza, generosidad*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Facultad de Ciencias de la Educación: Educación inicial.

Teruel, S. (2014). *La educación en valores y virtudes en Educación Infantil* (trabajo de fin de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Valencia: Universidad CEU Cardenal Herrera.

DESARROLLO DE HABILIDADES Y VALORES DE CONVIVENCIA: UN PROGRAMA PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

Nieto Baixauli, Cristina Erika

Universidad de Valencia

Resumen

Dada la creciente preocupación por el problema del acoso escolar han surgido numerosos programas de prevención que han resultado eficientes, como el programa de Garaigordobil (2000), que trabaja aspectos como el autoconcepto, expresión emocional, los prejuicios, etc. Nuestro programa consiste en 29 sesiones semanales, dirigidas a alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria, y cuya finalidad es entrenar en competencia social. Para ello se trabaja a dos niveles: a nivel de habilidades o aptitudes y a nivel de actitudes y valores. Por un lado, a nivel de aptitudes, se entrenará en habilidades sociales, de comprensión y comunicación de emociones, resolución reflexiva de conflictos y autoconcepto. Por otro, se llevarán a cabo actividades que promueven la comprensión del problema y la reflexión en grupo que incite a la interiorización de valores de tolerancia y respeto. Con ello, los alumnos desarrollarán una serie de herramientas que, unidas al desarrollo de valores, se espera les guíe a actuar respetando los derechos del resto de compañeros y, con ello, se evitarán conductas abusivas en el aula. Con este programa se señaló la importancia de propiciar en los adolescentes aquellos valores que les ayuden a obrar respetuosamente, como componente fundamental de la competencia social.

Palabras clave: competencia social, educación en valores, acoso escolar.

Abstract

Given the growing concern about the problem of bullying, numerous prevention programs have emerged, such as Garaigordobil's program (2000), which deals with aspects such as self-concept, emotional expression, prejudice, etc. Our program consists of 29 sessions per week, directed to students of second cycle of Secondary Education, and whose purpose is to train in social competence. This is done at two levels: at the level of skills or aptitudes and at the level of attitudes and values. On the one hand, at the level of skills, will be trained in social skills, understanding and emotional expression, reflective resolution of conflicts and self-concept. On the other hand, activities will be carried out that promote the understanding of the problem and the group reflection that encourages the internalization of values of tolerance and respect. With this, the students will develop a series of tools that, together with the development of values, are expected to guide them to act respecting the rights of the rest of their classmates and, thus, avoid abusive behavior in the classroom. With this program, it was pointed out the importance of fostering in adolescents values that help them act respectfully, as a fundamental component of social competence.

Keywords: Social competence, values education, bullying

.

Introducción

El acoso escolar es el uso reiterado e intencionado de la fuerza física o el poder de unos alumnos hacia otros, en el contexto escolar. En un estudio de Oñate y Piñuel (2007), se encontró una prevalencia del 23,3% en España. Es por ello que en los últimos años ha aumentado la preocupación de los profesionales por encontrar aquellos constructos sobre los que es necesario intervenir para prevenir la agresividad en las aulas. Se ha diseñado un gran número de programas que tienen el objetivo de procurar un buen clima en el aula y evitar la agresividad. Ejemplo de ello es el programa de Garaigordobil (2000), que interviene en expresión y comprensión emocional, la mejora del autoconcepto, la cooperación y la eliminación de estereotipos. En dicho programa se obtuvieron beneficios en el aumento de las relaciones amistosas e inhibición de las conductas antisociales, entre otros.

La posesión de habilidades sociales adecuadas son predictores de una menor conducta antisocial e influyen en que se lleven a cabo conductas prosociales (Lorente, Martí-Vilar y Puchol-Fraile, 2015).

Un concepto que engloba dichas habilidades y destrezas necesarias para que la persona responda a las demandas sociales de su contexto, es el de competencia social. Una persona competente en lo social es habilidosa y asertiva, con capacidad de control emocional, buen autoconcepto/autoestima y un sistema de valores éticos y cívicos. Estas habilidades le capacitan para mostrar conductas adecuadas en los diversos contextos (Linares, Benedito y Martí-Vilar, 2015).

Además, el hecho de que el acoso escolar se produzca de manera reiterada en el tiempo, nos hace pensar que detrás de dicha conducta hay unas determinadas ideas, razonamientos o prejuicios que lo mantienen y justifican, lo que sugiere que son necesarios unos valores cívicos y democráticos que eviten su aparición.

Método

Este es un programa para adolescentes cuyo objetivo general será la formación en competencia social y la mejora de la convivencia en el centro para prevenir el acoso escolar. Los objetivos más concretos son: aprender y entrenar habilidades sociales asertivas y de comunicación no verbal; conocer y aplicar habilidades de resolución de problemas y mediación de conflictos; mejorar el autoconcepto; mejorar la comprensión y expresión emocional y promover valores cívicos y de respeto.

Está dirigido, principalmente, a alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria, entre 11 y 13 años. Se impartirá en la escuela, en las horas de Tutoría, y consistirá en un conjunto de 29 sesiones semanales (Tabla 1). Se trata de una serie de dinámicas grupales y participativas que pretenden el aprendizaje experiencial, es decir, que el alumno extraiga conclusiones personales a raíz de su experiencia. Además, la mayor parte de las actividades están diseñadas para que sean resueltas de manera cooperativa lo que ayuda a establecer un buen clima y el aumento de las conductas de ayuda entre compañeros.

Tabla 1

Plan de trabajo

BLOQUE	SESIÓN	CONTENIDO
Autoconcepto	1	*Mis primeras habilidades:* - Recordar habilidades personales, remontándose a la infancia. - Tomar consciencia del cambio evolutivo a la adolescencia.
	2	*Mis nuevas cualidades*: - Mejorar la imagen personal identificando las propias cualidades personales.
	3	*Nuestra presentación ante los demás:* - Ejercitar la autoafirmación personal.
Habilidades sociales	4	*Las ventajas de ser asertivo:* - Conocer el estilo asertivo y sus ventajas.
	5	*Actúa asertivamente:* - Practicar las conductas asertivas.
	6-11	*Role playing:* - Representar las diferentes habilidades asertivas y obtener feed-back.
	12	*Defender mis derechos:* - Comprender la importancia y la manera de defender los propios derechos con asertividad y practicarlo.
	13	*Corregir tareas para casa*
Inteligencia emocional	14	*Sentir es vivir:* Mejorar la comunicación y comprensión emocional.
	15-17	*Role playing expresión de emociones negativas:* - Expresar como le hace sentir otra persona, obteniendo feed-back.
Resolución de conflictos	18	*La tumba del maestro de la sabiduría:* - Reflexionar a cerca de la resolución de conflictos no violenta.
	19	*El solucionador de problemas:* - Aprender y practicar la resolución reflexiva de problemas.
	20	*Técnicas de mediación*: - Conocer y poner en práctica técnicas de mediación de conflictos.
Valores	21	*Clarificación de valores*: - Definir los valores cívicos y escoger los que queremos en nuestro centro de estudio.
	22-23	*¿Qué es el acoso escolar?:* - Definir y desmitificar ideas acerca del concepto.
	24-26	*Discusión de dilemas morales:* - Desarrollar el razonamiento moral.
	27-29	*"Construyendo un cómic"*

Para evaluar la eficacia del programa se ha diseñado un cuestionario *ad-hoc* que evalúa aspectos como: en qué medida se utilizan las diferentes técnicas aprendidas y si consideran que les ha servido, la expresión emocional, la utilidad que ha tenido y los valores que se encuentran presentes en el aula.

Se sugiere que dicho cuestionario sea administrado en dos ocasiones: nada más termine la intervención y un tiempo después (2-3 meses), ya que es necesario un tiempo hasta que el alumno aplique dichas técnicas y compruebe los resultados, así como, para que interiorice los valores e ideas aprendidas.

Resultados

En el apartado de autoestima/autoconcepto se espera que los alumnos tomen conciencia de quienes son, descubran sus habilidades y sean capaces de expresarlas a los demás, aumentando así la seguridad en ellos mismos. Además, que pongan en práctica habilidades sociales asertivas y les sirva como herramientas para disminuir la conflictividad y favorecer un buen clima en el aula. También, se espera que, favoreciendo la comprensión y expresión de las propias emociones, se facilite un clima de apertura emocional y sepan hacerlo sin dañar los sentimientos del otro.

Se pretende que los alumnos apliquen las técnicas de mediación y resolución de conflictos y les ayude a resolver sus problemas de manera pacífica.

Por último, se espera que los alumnos sepan detectar con rapidez las situaciones de acoso, desarrollen empatía con cada una de las partes implicadas y posean unos valores, derivados de la reflexión, que les impulse a obrar de manera pacífica y respetuosa.

Discusión/Conclusiones

Este trabajo va a tratar de prevenir el acoso escolar interviniendo a dos niveles. A nivel aptitudinal, proporcionando una serie de habilidades y estrategias básicas para lograr obtener relaciones sociales satisfactorias y saludables y, por otro, a nivel actitudinal, incentivando un conjunto de valores que motive a los estudiantes a comportarse de manera cívica y respetuosa.

Se sugiere que al tratarse de educación en valores, se tengan en cuenta aspectos importantes que faciliten su interiorización. Una de ellas podría ser que las actividades de reflexión sean lo más realistas posible para los alumnos. Además, que se haga talleres para padres y sesiones informativas para profesores con el objetivo de que conozcan lo que se trabaja en el programa y ayuden a reforzarlo y a aportar enseñanzas fuera del aula, de esta manera el alumno integrará más fácilmente las habilidades y valores en el resto de contextos de su vida.

A pesar del poco tiempo dedicado semanalmente, una hora aproximada, las actividades deberán ser lúdicas y prácticas de manera que el alumno extraiga un aprendizaje o una reflexión desde su vivencia personal.

Este programa trata de arrojar un poco de luz acerca de la necesidad de la educación moral desde el prisma de la competencia social, es decir, educando en capacidades, actitudes y valores que ayuden al adolescente a comportarse de manera pacífica y responder correctamente a las demandas sociales de su contexto.

Referencias

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica en adolescentes*. *Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Linares, L., Benedito, Mª A. y Martí-Vilar, M. (2015). Entrenamiento de la competencia social y educación cívica. *Postconvencionales*, *9*, 1-27.

Lorente, S., Martí-Vilar, M. y Puchol-Fraile, I. (2015). La competència social i la conducta prosocial, en estudiants de secundaria. *Anuari de Psicologia. Monográfic Jove*, *2*, 175-191.

Piñuel I y Oñate, A (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.

PREVENCIÓN DE LAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS MEDIANTE LA REALIDAD VIRTUAL EN CENTROS DE MENORES

Caicedo Mosquera, María Elizabeth

Universidad de Psicología de Valencia

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una programa de intervención dirigido a jóvenes en riesgo de exclusión social que se encuentra en un centro de deshabituación de las sustancias psicoactivas que está en las últimas etapas del tratamiento de deshabituación, por lo que está próximo a la integración en la sociedad. Por tanto, se intentan prevenir las futuras recaídas y favorecer la integración social en ambientes fuera del entorno habitual de consumo a través de la exposición con realidad virtual, educación en valores y terapias de tercera generación como el "Mindfulness". Para evaluar la eficacia de esta intervención, se utilizan los cuestionarios "Drug-Taking Confidence Questionnaire" (DTCQ), "Coping With Temptation Inventory" (CWTI), "Mindful Attention Awareness Scale" (MAAS) y Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)), en los que se espera obtener resultados positivos tras la intervención.

***Palabras clave**:* realidad virtual, mindfulness, valores, exclusión, drogas.

Abstract

This article aims to present an intervention program aimed at young people at risk of social exclusion that is in a center for the detoxification of psychoactive substances that is in the last stages of the treatment of deshabituación, reason why it is close to the integration in The Society Therefore, an attempt is made to prevent future relapses and to promote social integration in environments outside the usual environment of consumption through exposure to virtual reality, education in values and third generation therapies such as Mindfulness. (DTCQ), "Facing the Temptation Inventory" (CWTI), Brown and Ryan's "Mindful Attention Awareness Scale" (MAAS) and Five Facets Questionnaire (FFMQ), in which it is expected to obtain positive results after the intervention.

***Keywords*:** virtual reality, mindfulness, values, exclusion, drugs.

Introducción

En primer lugar, se decide hacer esta intervención en la etapa de la adolescencia porque se presentan cambios en todas las esferas de la vida, por ejemplo, están buscando su identidad a través de la aprobación del grupo de iguales que actúan como una fuente de identificación ayudando a la creación del verdadero yo, por lo que se da un emancipamiento del entorno familiar debido a una necesidad de mayor autonomía y, en consecuencia, tienen que resolver la tarea psicosocial de identidad vs confusión de papeles (Erikson, 1968). Por esto, en algunas situaciones, para satisfacer la necesidad de pertenencia (afiliación) a un grupo, los jóvenes asumen riesgos, por ejemplo, consumir sustancias psicoactivas, cometer delito o inclusión a bandas callejeras organizadas. También, se ha demostrado que los estilos parentales liado, laxo y autoritario son factores de riesgo para el desarrollo de conductas de riesgo (ej: antisocial).

Por otro lado, la familia es el primer agente de socialización en las primeras etapas de la vida cobrando más importancia los pares en la adolescencia. Así mismo, los jóvenes han aprendido vicariamente patrones de comportamiento y relación a través de su microsistema, por ejemplo, si hay antecedentes familiares de consumo los adolescentes han interiorizado esto, por lo que ven estas conductas como normales.

Además, están surgiendo nuevas drogas emergentes que los jóvenes desconocen y que tienen graves efectos negativos, las cuales se pueden adquirir de forma fácil e ilegal sin pasar filtros desde la Internet profunda que incrementan el riesgo de recaídas, ya que son nuevas tecnologías que pueden no conocer los internos próximos a la integración social y, por tanto, es muy difícil prevenir en este ámbito.

En cuanto a los valores, se ve la necesidad de trabajar, por ejemplo, la amistad puesto que tiene una relevancia en esta etapa donde los pares son el grupo de referencia y refuerzan conductas negativas ya que estos jóvenes están próximos a la integración en la sociedad, por lo que es importante educar en este valor para que aprendan a establecer relaciones sociales sanas que no eliciten conductas de riesgo. Por otro lado, es relevante empoderar en valores de justicia y honestidad mediante los dilemas morales para prevenir las conductas delictivas y fomentar su reflexión sobre su propia jerarquía de valores.

Así mismo, es necesario prevenir las recaídas dando estrategias para reducir miedos reforzando las fortalezas (ej: asertividad, habilidades sociales…) que la persona ha adquirido durante el programa en el centro con la finalidad que puedan manejar las situaciones de riesgo a través de la exposición de la realidad virtual, la cual nos proporciona la ventaja de obtener más control de la situación y conseguir información que éticamente no se podría hacer porque se busca el bienestar de la persona no exponiéndole a situaciones peligrosas que le pueden llevar a consumir por el craving producido en un entorno natural y no controlado.

Como la exposición con la realidad virtual hace que la persona tenga ansiedad (craving) ante el contexto que se le presenta. Por ello, se ha de enseñar herramientas de relajación y de control de la ansiedad como la MBRP (prevención de recaídas basada en la conciencia), la cual ha resultado eficaz con personas consumidoras de sustancias psicoactivas (Brewer et. al, 2009), también en trastornos de ansiedad como fobias y en trastornos alimentarios.

Por todo lo dicho anteriormente, se propone esta intervención dirigida a prevenir las recaídas en jóvenes politoxicómanos en riesgo de exclusión social que se encuentran internados en un centro de menores y están en las últimas etapas del proceso de deshabituación, por lo que están próximos a la integración en la sociedad.

Método

Muestra

Esta prevención va dirigida a jóvenes politoxicómanos en riesgo de exclusión social que se encuentran en centros de menores de deshabituación para las sustancias psicoactivas y están en las últimas etapas del mismo, por lo que están próximos a la integración a la sociedad.

Objetivo

El objetivo general de este programa es prevenir las futuras recaídas y la integración social en ambientes fuera del entorno habitual de consumo a través de la exposición con realidad virtual, educación en valores y terapias de tercera generación como el “Mindfulness”.

Instrumentos de evaluación y propuesta diagnóstica DSM-5

La metodología utilizada es activa y participativa durante las sesiones para que la persona esté motivada y comprometida. Además, se realiza una evaluación continua (antes, durante, después y seguimientos cada tres meses, seis meses y al año) de la eficacia del tratamiento a través de técnicas como las entrevistas, cuestionarios, autorregistros, correcciones y cumplimiento de las tareas para casa (ej: practicar el Mindfulness), observaciones y reuniones con otros profesionales. A continuación se nombran los instrumentos utilizados.

- DSM-5: Manual diagnostico y estadístico de las enfermedades mentales (APA, 2013).
- Evaluación psicológica por medio de la entrevista
- Drug-Taking Confidence Questionnaire (DTCQ) de Annis y Martin (1985).
- Coping With Temptation Inventory (CWTI de Shiffman (1988).
- Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) de Brown y Ryan (2003).
- Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) de Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006).
- Escala de satisfacción ad hoc.

Procedimiento

La prevención propuesta se compone de tres fases.

- En la primera se comunicará la intervención a los diferentes profesionales del centro y se pedirá la colaboración de estos para la realizar los seguimientos. Así mismo, se prepararan los materiales necesarios para las sesiones.
- En la segunda fase, se realizan 18 sesiones individuales, una vez a la semana, durante cuatro meses y medio.
- Por último, se realizará dos evaluaciones:
  - 1ª De proceso, a través de auto-registros, tareas para casa, observación y diario de cada sesión.

- 2ª De resultados, con entrevistas y cuestionarios detallados en el apartado de instrumentos. Además, se harán tres seguimientos: a los tres meses, seis y un año después de finalizar la intervención.

A continuación se presentan la Tabla 1 donde se refleja la planificación de las sesiones con las actividades y objetivos específicos.

Tabla 1

Planificación de las sesiones

Sesiones	Nombre
1	"Entrevista"
2-9 Mindfulness	"Piloto automático y recaídas"
	"Consciencia de desencadenantes y deseos"
	"Mindfulness en la vida cotidiana"
	"Mindfulness en situaciones de alto riesgo"
	"Aceptación y acción eficaz"
	"Ver los pensamientos como pensamientos"
	"Autocuidado y un estilo de vida equilibrado"
	"Apoyo social y continuación de la práctica"
10-12 Realidad virtual	"Ponte las gafas"
	"Trascendiendo a lugares cotidianos"
	"Combatiendo las adversidades"
13 -17 Valores	"Introducción al concepto de valor"
	"Tolerar al otro"
	"Aprendiendo a valorar la amistad"
	"Siendo más justo"
	"Ser libres"
18	"Fin"
19-21 Seguimientos	"Seguimiento I"
	"Seguimientos II y III"

Resultados

Los resultados esperados coincidirían con el estudio realizado por Cabrera Riande y Moreira Saporiti (2014) donde se utilizó el MBRP (Mindfulness basado en la prevención de recaídas) en una muestra experimental y se obtuvieron resultados significativos en el MAAS ("Mindful Attention Awareness Scale") y DCTQ ("Drug-Taking Confidence Questionnaire"), los cuales se han empleado en el programa

presentado. Además, se presentarán beneficios después de la intervención en las estrategias de afrontamiento ante el craving medidas con el CWTI ("Coping With Temptation Inventory") y en las facetas del FFMQ ("Five Facet Mindfulness Questionnaire") que demostrarán los efectos positivos de la intervención.

Por otro lado, se espera que la persona aprenda estrategias de afrontamiento a través de la exposición con la realidad virtual, extrapolándose a su posterior integración en la sociedad.

Conclusiones

Esta prevención tiene una serie de ventajas, como puedan ser:

- Reducción de las recaídas en los jóvenes que se encuentran en un proceso de deshabituación.
- Unión de terapias de tercera generación (Mindfulness) con conductuales tradicionales y novedades como la realidad virtual.
- Utilización de realidad virtual en lugar de exposiciones in vivo para no exponer a la persona a estas situaciones de potencial riesgo que no es adecuado según nuestro Código Deontológico artículo 7º "El/la Psicólogo/a no realizará por sí mismo, ni contribuirá a prácticas que atenten a la libertad e integridad física y psíquica de las personas".
- Reforzar habilidades ya adquiridas en el programa e identificar y trabajar las posibles debilidades empoderando a la persona.

Referencias

Annis, H. M. y Martin, G. (1985). *Drug-Taking Confidence Questionnaire*. Toronto: Addiction Research Foundation.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*, 27- 45.

Brewer, J. A., Sinha, R., Chen J. A., Michalsen R. N., Babuscio, T., Nich, C., ...Rounsaville, B. J. (2009). Mindfulness Training and Stress Reactivity in Substance Abuse: Results from A Randomized, Controlled Stage I Pilot Study.

Substance Abuse: Official Publication of the Association for Medical Education and Research in Substance Abuse, *30*(4), 306–317.

Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 822-848.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Shiffman, S. (1988). Behavioral Assessment. En D. M. Donovan y G. A. Marlatt (Eds.), *Assessment of addictive behaviours* (pp. 109-141). New York: The Guilford Press.

INICIATIVAS Y PROYECTOS PARA FOMENTAR EL EMPRENDIMIENTO Y LA INNOVACIÓN EN EL ÁREA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Rosario Arquero Avilés y Gonzalo Marco Cuenca

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El presente estudio parte, como marco de referencia, de diversas iniciativas metodológicas asociadas a la gestión de proyectos como instrumento de ayuda para el fomento del emprendimiento y la innovación en el área de la Información y Documentación. En relación con dicho contexto de partida, el trabajo desarrollado se ha focalizado en la descripción de las líneas directrices, objetivos, metodología y presentación de resultados a partir de la definición de propuestas desarrolladas por equipos de trabajo formados por alumnos del *"Máster en Gestión de la Documentación, Bibliotecas y Archivos"* de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y, en concreto, en el marco de la asignatura obligatoria de *"Gestión de Proyectos en unidades documentales"*. Los principales resultados obtenidos se han materializado en la formulación de 25 proyectos originales relacionados con la innovación/emprendimiento en el área de la Información y Documentación por parte de 112 alumnos a lo largo de tres cursos académicos.

Palabras clave: Gestión de proyectos, emprendimiento, innovación docente, bibliotecas, unidades de información y documentación.

Abstract

The present study starts as a reference framework of several methodological initiatives associated with project management as an instrument for the promotion of entrepreneurship and innovation in the area of Information and Documentation. In relation to this initial context, the work developed has focused on the description of the guidelines, objectives, methodology and presentation of results from the definition of proposals developed by work teams formed by students of the *"Master in Management Documentation, Libraries and Archives"* of the Faculty of Documentation Sciences of

the Complutense University of Madrid (UCM) and, specifically, within the framework of the compulsory subject "*Project Management in documentary units*".

The main results obtained have been materialized in the formulation of 25 original projects related to innovation/entrepreneurship in the area of Information and Documentation by 112 students throughout three academic courses.

Keywords: Project Management, entrepreneurship, teaching innovation, libraries, information and documentation units.

Contexto y objetivos

Las diferentes iniciativas para el fomento del emprendimiento y la innovación que han liderado los autores de esta comunicación, profesores de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), tienen su contexto de partida en la formulación de diferentes proyectos de innovación docente o innovación en el aula que han sido presentados en sucesivas convocatorias de proyectos de innovación docente, habiendo sido aceptados y financiados en estas diferentes convocatorias por el Vicerrectorado de Calidad de la UCM y/o por el Vicedecanto de Calidad y Estudios de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM. Dichas experiencias han dado lugar a diferentes estudios y publicaciones derivadas, entre las que citamos, a modo de ejemplo, la más reciente (Arquero, Marco, Cobo Serrano y Ramos, 2015).

En esta comunicación se describe una de estas iniciativas, basada en la experiencia que se ha venido desarrollando durante tres cursos académicos consecutivos (2014/15, 2015/16 y 2016/17), en el contexto de la asignatura *"Gestión de proyectos en unidades documentales"*, obligatoria común de todas las especialidades del "*Máster en Gestión de la Documentación, Bibliotecas y Archivos"* de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM.

En línea con dicha finalidad, los objetivos globales de la iniciativa que se describe en el presente trabajo han sido los siguientes:

- Impulsar el espíritu innovador y emprendedor entre nuestros alumnos.
- Formar a nuestros alumnos en la identificación, evaluación y explotación de casos y oportunidades de proyectos de innovación y emprendimiento.

- Promover las interacciones y el enriquecimiento de las propuestas de difentes alumnos participantes con las aportaciones, visión y experiencia del equipo de proyecto.

Metodología

La metodología utilizada es el resultado de la combinación de directrices de los dos dominios en los que se ha basado la experiencia desarrollada en su conjunto:

- Primer dominio: innovación y el emprendimiento (*entrepreneurship*), con la finalidad de impulsar, tanto el intraemprendimiento o emprendimiento corporativo en unidades de información y documentación, como el estímulo para la creación y puesta en marcha de proyectos propios.
- Segundo dominio: la gestión de proyectos aplicada en el área de Información y Documentación para la planificación, formulación e implementación de las ideas innovadoras en forma de proyectos.

En línea con los elementos formativos de ambos dominios se ha proporcionado a los alumnos guías y procedimientos para abordar un proceso emprendedor/innovador en nuestra área de conocimiento, con la principal finalidad de servir de ayuda a la formulación de sus propios proyectos sobre la base de dos etapas metodológicas nucleares:

- En la primera etapa, se han detectado las oportunidades y se ha buscado y analizado la "idea de proyecto". Se ha fijado como requisito metodológico que dicha oportunidad viniera motivada por un proceso de prospección, análisis y comprensión de alguna necesidad del entorno corporativo (microentorno) y/o del entorno general (macroentorno).
- En la segunda etapa, como consecuencia del análisis y reflexión de la oportunidad de la idea de proyecto, se ha llevado a cabo la planificación y formulación de cada propuesta de proyecto de cara a su implementación y puesta en funcionamiento como potenciales proyectos de éxito (Allan y Gühl, 2016).

Participantes

Los participantes pertenecen a tres sectores diferentes:

- *Personal docente e investigador* adscrito al Departamento de Biblioteconomía y Documentación (Facultad de Ciencias de la Documentación).
- *Personal de Administración y Servicios*. Se sumó al equipo de proyecto de innovación una de las integrantes de la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende).
- Los *alumnos* de la asignatura obligatoria "Gestión de proyectos en unidades documentales" del Máster citado.

Resultados

En total han participado 112 alumnos organizados en 25 equipos de trabajo, en el contexto temporal de los tres cursos académicos en los que se ha prolongado la experiencia (curso 2014/15, 31 alumnos que desarrollaron 9 proyectos; curso 2015/16, 46 alumos que formularon 9 proyectos y curso 2016/17, 35 alumnos que propusieron un total de 7 proyectos). Es importante señalar que, dado que la asignatura de *"Gestión de proyectos en unidades documentales"* es obligatoria en todas las especialidades del Máster, la cobertura y beneficios derivados del proyecto de innovación han alcanzado a la totalidad del alumnado de nuestro Máster en su modalidad presencial.

La experiencia ha dado lugar a la formulación de 25 propuestas de proyectos que han sido el resultado del siguiente plan de trabajo:

Fase I:

- El profesorado ha expuesto los principios teóricos y metodológicos del primer dominio mencionado en el epígrafe de Metodología de esta comunicación.
- Los alumnos, por equipos de trabajo, han propuesto sus ideas de proyecto/casos de negocio y/o ideas innovadoras en el área mencionada.
- Asesoramiento a los distintos equipos de trabajo de los alumnos:

- Bien en la identificación, evaluación y explotación de oportunidades y/o ideas de proyecto. Bien en la definición de casos innovación/emprendimiento corporativo o intraemprendimiento, fundamentales para revitalizar unidades de información y documentación ya existentes.
- Se han utilizado dinámicas interactivas con las que los estudiantes han descubierto nuevas ideas y han evaluado su viabilidad como proyectos mediante la generación del modelo de negocio y el desarrollo de su *business plan*.

Concretamente, se han generado guías y procedimientos metodológicos en los se han abordado los siguientes contenidos: la idea de proyecto (creatividad e innovación); la generación de lienzos de modelos de negocio; la aplicación del método CANVAS (Ostewalder y Pigneur, 2010; Ostewalder, Pigneur y Tucci, 2005) y la generación del lienzo de cada estudio de caso. Adicionalmente, se han abordado aspectos relacionados con la innovación, la internacionalización (búsqueda e identificación de buenas prácticas) o las vías y herramientas para incentivar el intraemprendimiento.

Fase II:

En relación con la fase anterior, en ésta, se ha propuesto la aplicación de la metodología y directrices propias de la gestión de proyectos en el área de Infomación y Documentación para la planificación, formulación e implementación de sus casos de negocio y/o de las ideas innovadoras en forma de proyectos, basándonos en una adaptación de la metodología del PMI o Project Management Institute (2014).

Fase III:

Sobre la base de las etapas anteriores, los alumnos, en diferentes equipos de trabajo, han formulado sus proyectos y los han presentado en dos modalidades: en primer lugar, generando su propio *elevator pitch* (o discurso del ascensor), con la grabación de los mismos por cada equipo; en segundo lugar, mediante la formulación de los entregables de proyecto, basados en las áreas de conocimiento del PMI (Project Management Institute) y en la adaptación propuesta por el profesorado de la asignatura al ámbito de proyectos del área de conocimiento de referencia.

Estos proyectos pueden consultarse, en su versión simplificada, en la siguiente dirección de Internet: https://www.researchgate.net/publication/316757282_Relacion_de_proyectos_de_innovacion_y_emprendimiento_en_el_area_de_Informacion_y_Documentacion_version_simplicada

Conclusiones

El desarrollo de las diferentes experiencias durante los cursos académicos 2014/15, 2015/16 y 2016/17 nos ha permitido establecer como principal conclusión que el hilo conductor del camino recorrido viene marcado por un denominador común: la promoción entre nuestro alumnado, tanto de la filosofía de la innovación como del

empredimiento, así como el estímulo de la adquisición de competencias vinculadas a la planificación, dirección y toma de decisiones para la identificación, evaluación y explotación de casos y oportunidades de innovación y emprendimiento en un sector (el de la Documentación, Bibliotecas y Archivos) en el que tradicionalmente los profesionales han ejercido por cuenta ajena y en el que hablar de emprendimiento e innovación supone todo un reto de partida.

En definitiva, el fomento del "espíritu emprendedor e innovador", ha supuesto un desafío para todos los agentes participantes en tanto que ha supuesto la implementación de un "cambio de mentalidad" en nuestro contexto de referencia.

Como colofón, podemos extraer varias claves que podrían iluminar el planteamiento de otras experiencias similares en el área de Información y Documentación: se ha aplicado una dinámica donde la participación activa es un elemento esencial y para ello se ha requerido liderazgo y un fuerte empuje motivador; la aplicación de las bases teóricas (tanto del primer como del segundo dominio aludidos en la metodología) en un contexto de aplicación eminentemente práctico y real, ha permitido un mejor aprovechamiento y comprensión de los contenidos impartidos; la formulación de iniciativas, a modo de proyectos, ha generado un clima favorecedor de la innovación y del emprendimiento muy cercano a lo que demanda la sociedad actual, en la que los profesionales del área de Información y Documentación podrían reutilizar o inspirarse en las propuestas formuladas.

Referencias

Allan, M. D. y Gühl, U. F. (2016). *Project-Management in practice: a guideline and toolbox for successful projects.* Berlin: Springer.

Arquero, R., Marco, G., Cobo, S. y Ramos, L. F. (2015). Project Management in Library and Information Science: an application in University Library Context. En Jamil (Ed.), G. *Handbook of Research on Effective Project Management throught the integration of knowledge and innovation* (pp. 405-427). Hershey PA, USA. IGI Global.

Ostewalder, A. y Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers and challengers.* Hoboken, New Jersey: John Willey and Sons.

Ostewalder, A., Pigneur y Tucci, C. (2005). Clarifying Business Models: origins, Present, and Clarifying Business Models: origins, Present, and Future of the Concept. *Communications of the Association for Information Systems, 15*, 751-775.

Project Management Institute (2014). *Guía de los fundamentos de la dirección de proyectos: Guía del PMBOK*. Pennsylvania: Project Management Institute.

TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE SEXOS Y ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mª Isabel López Romero, Susana Rubio Valdehita, Lourdes Gago García y Mª Inmaculada López Núñez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Antecedentes. La ambigüedad es la percepción de inadecuación de la información que genera incertidumbre. Las personas no reaccionan igual antes estas situaciones, mientras que para algunas suponen oportunidades de creatividad y no les genera rechazo, para otras genera confusión, ansiedad y errores en la toma de decisiones. El objetivo de este trabajo es estudiar los niveles de Tolerancia a la Ambigüedad (TA) en una muestra *(N*= 808) de estudiantes de educación superior compuesta por universitarios (*N*= 640) y estudiantes de Formación Profesional (*N*= 168). **Método.** el instrumento usado para evaluar la TA fue la versión española del MSTAT-II. Para comprobar si existían diferencias en la variable dependiente, se realizó un ANOVA de los factores sexo y tipo de estudios de educación superior (Universitarios/FP). **Resultados.** Los resultados indican diferencias significativas en función del sexo, mostrando mayor TA los hombres que las mujeres, y entre los estudios que realizan, siendo los universitarios los que presentan niveles de tolerancia a la ambigüedad más altos que el grupo de Formación Profesional. **Conclusión**. Se plantea la importancia de abordar estrategias educativas diseñadas para mejorar la tolerancia a la ambigüedad y toma de decisiones que mejoren la adaptabilidad y rendimiento de los futuros profesionales.

Abstract

Background. Ambiguity is the perception of the inadequacy of the information that generates uncertainty. People don't react the same way to these situations, while for some of them this is seen as an opportunity of creativity and this doesn't generate rejection, to others this generates (produces) confusion, anxiety and mistakes in the decision making process. The aim of this research is to study Ambiguity Tolerance

levels (AT) on a sample (N=808) of higher education students made up of University students (N=640) and Professional Training students (N=168). **Method**. The instrument used in the study was the MSTAT-II, a shorter version of the MSTAT-I. To verify if there were differences in the dependent variable, we performed a ANOVA of the factors sex and type of studies of higher education (University / FP). **Results.** The results indicate significant differences according to sex, showing higher TA in men than in women, and among the studies they perform, university students having higher levels of tolerance to ambiguity than the FP group. **Conclusion**. The importance of addressing educational strategies designed to improve tolerance to ambiguity and decision making to get better the adaptability and performance of future professionals

Introducción

McLain (2009) define ambigüedad como la percepción de la inadecuación de la información que surge de determinadas características de una situación. Es decir, ante un hecho la información no viene presentada de forma clara y percibimos una ausencia de información que se desea o bien para entender la situación o para tomar una decisión. Esta ausencia de información nos presenta un desafío cognitivo que cada persona afrontara de una manera determinada, es precisamente este grado de aceptación del desafío cognitivo asociado a la ambigüedad lo que se entiende por Tolerancia a la ambigüedad (TA) (McLain, 2009). Cabe matizar que tanto las orientaciones aversivas y atractivas parecen posibles en la definición de la TA y deben reflejarse en ella.

La relevancia del estudio radica en que conocer los niveles de TA de los estudiantes de educación superior nos ayudara a darnos una visión actual de esta competencia está presente para poder diseñar e incluir metodologías educativas

En este sentido, mencionamos a continuación dos grandes ámbitos, que ya mencionaban también Arquero y Tejero (2006) en sus trabajos, donde ser tolerantes a la ambigüedad es de especial relevancia:

Por un lado, el de los estudiantes, unos de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior es transformar el método basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje y para ello se sirve de un nuevo enfoque metodológico en el que tres agentes son responsables de este cambio: El uso de metodologías activas, que el profesor proporcione un entorno estimulante y la implicación del estudiante.

Es decir, es un sistema de educación en el que el alumnado debe poseer unas actitudes y aptitudes para beneficiarse del sistema como pueden ser trabajar de forma autónoma, proactiva, integrarse en equipos de trabajo, comunicación, resolución de problemas complejos y poco estructurado, en definitiva, unas competencias donde la tolerancia a la ambigüedad juaga un papel muy importante pudiendo actuar como limitadora o facilitadora de su desarrollo.

Por otro lado, si nos enfocamos en el futuro profesional de los estudiantes y sobre todo aquellos que elijan profesiones que supongan un proceso de toma de decisiones, necesitaremos que sean tolerantes a la ambigüedad, ya que se tiene que enfrentar en su futuro profesional a situaciones ambiguas, que generan incertidumbre y a las que tendrán que dar una respuesta de manera eficiente y competente.

Conocer por tanto los niveles de TA nos va a permitir diseñar así metodologías docentes que fomenten y desarrollen la TA.

En España hay pocos estudios que pongan de manifiesto los niveles de TA en los estudiantes, por ello el objetivo de nuestro trabajo es estudiar los niveles de TA en una muestra de estudiantes de educación superior compuesta por universitarios y estudiantes de Formación Profesional.

Método

La muestra total es de N= 808 estudiantes de educación superior compuesta por universitarios (*N*= 640) y estudiantes de Formación Profesional (*N*= 168). Partimos de las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Existen diferencias en los niveles de TA en función del tipo de estudio superior (FP y Universitarios)
- Hipótesis 2: Existen diferencias en los niveles de TA en función de la carrera
- Hipótesis 3: existen diferencias en los niveles de TA en función del género

El instrumento usado para evaluar la TA fue la versión española, del MSTAT-II (McLain, 2009). La escala fue diseñada para obtener una medida psicométrica adecuada en cuanto a TA que se puede utilizar junto con otros instrumentos sin causar fatiga cognitiva, son 13 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 categorías que va desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo.

El análisis estadístico ha sido llevado a cabo con el SPSS 22.0. Para comprobar si existían diferencias en la variable dependiente (TA), se realizó un ANOVA de los factores sexo, carrera y tipo de estudios de educación superior (Universitarios/FP).

Resultados

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas en función del sexo (Tabla 1 y 2), mostrando mayor TA los hombres que las mujeres, y entre los estudios que realizan, siendo los universitarios los que presentan niveles de TA más altos que el grupo de Formación Profesional (Tabla 3 y 4). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en función de la carrera estudiada (Tabla 5 y 6).

Tabla 1

Media (M) TA por sexo

	N	*M*
Masculino	350	42.1686
Femenino	535	39.0336
Total	885	40.2734

Tabla 2

ANOVA TA por sexo

	F	Sig.
Entre grupos	33.518	.000
Dentro de grupos		
Total		

Tabla 3. Media (M) TA en función del tipo de estudio (FP/Universitario)

	N	*M*
Universidad	640	40.1172
FP	168	38.5536
Total	808	39.7921

Tabla 4

ANOVA TA en función del tipo de estudio (FP/Universitario)

	F	Sig.
Entre grupos	5.379	.021
Dentro de grupos		
Total		

Tabla 5

Media (M) TA en función de la carrera universitaria.

	M
Psicología	40.1319
Ingeniera informática	36.8750
Ingeniera de software	43.0909
Master Formación profesorado (FOL)	38.7778
Master PRL	39.9412
Comercio	38.7576
Derecho-ADE	43.1481
ADE	40.5532
ADE-Bilingüe	40.6087
Derecho	41.6667
Derecho-Políticas	40.7500
Master Medio Ambiente	41.7500
Master Biblioteca	38.1905
Información y Documentación	39.2692
Master Biología	39.4000
Biología	39.9167
Master Aeronáutica	39.5000
Ingeniería Aeroespacial	39.0000
Ingeniera industrial	31.0000
Total	40.1019

Tabla 6

ANOVA TA en función de la carrera universitaria.

	F	Sig.
Entre grupos	.657	.855
Dentro de grupos		
Total		

Discusión

Los resultados apoyan nuestras hipótesis 1 y 3. Si comparamos estos resultados con los del estudio Arquero y Tejero (2009), ellos encuentran diferencias significativas entre las carreas de Derecho, Psicología y ADE, en las que esta última tiene niveles más bajos de TA que las dos primeras, sin embargo, nosotros no hemos puesto a prueba las diferencias entre carreras especificas al no encontrar diferencias significativas de manera global. Por el contrario, en cuanto al sexo, ellos no encuentran diferencias mientras que nosotros si lo hacemos.

En futuros estudios conviene ampliar el número de sujetos incluso de carreras universitarias y de otras comunidades autónomas para mostrar una tendencia y para poder generalizar y extrapolar los resultados. También estudiar la posibilidad de llevar a cabo estudios longitudinales para ver si los resultados obtenidos en TA se mantienen y si correlacionan con el rendimiento en el futuro profesional.

Se plantea la importancia de abordar estrategias educativas diseñadas para mejorar la tolerancia a la ambigüedad y toma de decisiones que mejoren la adaptabilidad y rendimiento de los futuros profesionales.

Vivimos en una sociedad cambiante en la que constantemente se están implantando cambios. No solo en las empresas y en las universidades, si no en la vida en general estamos sometidos a situaciones complejas, desestructuras, extrañas, en las que tenemos que tomar decisiones sin tener en cuenta todas las variables, y actuando de una manera eficiente. Pero no solo hacerlo bien sino también para tener cierto bienestar psicológico la TA es una competencia que debemos poseer y entrenar.

Por tanto, es importante incluir programas formativos que la fomenten y desarrollen, en este sentido queremos mencionar que pensamos que la TA es una competencia y que por tanto es entrenable, desarrollable y mejorable. Mientras que Sherrill (2001), afirma que la TA es un rasgo de personalidad que no es fácilmente

modificable en entornos educacionales y que la alternativa para las universidades es seleccionar estudiantes que tengan las características adecuadas, números estudios afirman lo contrario, por ejemplo McLain (2009), afirma que con el paso del tiempo los individuo se sienten más cómodos en la ambigüedad en la medida que la van experimentando, lo que deja la puerta abierta a experiencias educacionales diseñadas para mejorar la TA, de esta manera una mayor énfasis en estas experiencias en las universidades podría llevar a mejorar los niveles de AT. (Banning, 2003)

Banning (2003) en su estudio de métodos de enseñanza basado en casos, observa que estos métodos de enseñanza más activos funcionan y que es posible diseñar e implementar actividades para la TA, además son congruente con lo que fomenta el plan Bolonia, por lo que seguir investigando sobre que habilidades entre ellas la TA son necesarias para cada carrera y poner en marcha estrategias para que se fomenten y desarrollen debería ser algo primordial.

Referencias

Arquero Montaño, J. L. y Tejero Rioja, C. (2006). Estilos de aprendizaje y tolerancia a la ambigüedad de los estudiantes universitarios: diagnóstico y reflexiones ante el EEES. *Revista de Enseñanza Universitaria, 28*, 7-17.

Arquero, J. L. y Tejero, C. (2009). Ambiguity tolerance levels in Spanish accounting students: A comparative study. *Revista de contabilidad, 12*(1), 95-115.

Banning, K. C. (2003). The effect of the case method on tolerance for ambiguity. *Journal of Management Education*, *27*(5), 556-567.

McLain, D. L. (2009). Evidence of the Properties of an Ambiguity Tolerance Measure: The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale–II (MSTAT–II). *Psychological reports*, *105*(3), 975-988.

Sherrill, W. W. (2001). Tolerance of ambiguity among MD/MBA students: Implications for management potential. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *21*(2), 117-122.

A TRANSDISCIPLINARIDADE E A COSMOVISÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA E BRASILEIRA

Rubia, Fonseca*, Joaquim, Escola, Amâncio, Carvalho* y Armando, Loureiro****

**UTAD-CIEC; **UTAD*

Resumen

Diversa literatura subraya la importancia de una educación que valorice el ser integral en todas sus dimensiones, interdisciplinaria y transdisciplinar. Este estudio pretende analizar la diferencia entre la cosmovisión de los estudiantes. Estudio comparativo, transversal y de abordaje cualitativo. La muestra incluyó a 1240 estudiantes, 533 de una universidad portuguesa y 707 de una universidad brasileña, a los que se aplicó un cuestionario, com perguntas abertas. En cuanto a la cuestión "De dónde venimos", la categoría más emergente en el discurso de los estudiantes brasileños fue "Dios", mientras que en los estudiantes portugueses fue "Evolución". En cuanto a la cuestión "A dónde vamos", la categoría más frecuente en los estudiantes brasileños fue "Cielo" y en los estudiantes portugueses fue "Extinción". El origen del hombre para los estudiantes brasileños es Dios, mientras que para los estudiantes portugueses reside en la Evolución, estando el futuro de la humanidad en los primeros asociados a la esperanza de encontrar "Dios" y de continuidad y en los segundos a una visión de caminar hacia la extinción, de fin absoluto. Los resultados obtenidos pueden contribuir a que los docentes puedan conocer la visión del mundo de sus estudiantes y adecuar mejor sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Formación integral, cosmovisión, transdisciplinariedad, interdisciplinaria, universitarios.

Abstract

Diverse literature emphasizes the importance of an education that values the integral being in all its dimensions, interdisciplinary and transdisciplinary. This study aims to analyze the difference between the worldview of students. Comparative study, transversal and qualitative approach. The sample included 1240 students, 533 from a

Portuguese university and 707 from a Brazilian university, to whom a questionnaire was applied, with open questions. As for the question "Where we come from", the most emergent category in the discourse of Brazilian students was "God", while in Portuguese students was "Evolution." As for the question "Where we go", the most common category in Brazilian students was "Cielo" and in Portuguese students was "Extinction". The origin of man for Brazilian students is God, whereas for Portuguese students resides in Evolution, the future of humanity being the first associated with the hope of finding "God" and of continuity and in the latter to a vision of walking towards extinction, of absolute end. The results obtained can help teachers to know the world view of their students and better adapt their teaching-learning strategies.

Keywords: Integral formation, cosmovision, transdisciplinarity, interdisciplinary, university.

Introdução

Crema (1989) define *Cosmovisão,* dizendo que além de significar uma visão ou concepção de mundo, expressa também uma atitude frente ao mesmo. Portanto, não é uma mera abstração, já que a imagem que o homem forma do mundo possui um fator de orientação e uma qualidade modeladora e transformadora da própria conduta humana. Implícito em toda a cosmovisão há um caminho de ação e realização". Cosmo – do grego *kosmos* significa ordem, oposto ao Caos (*kaos*), desordem. Cosmovisão (Visão Geral de Mundo).

Por sua vez, Willber (1998, p.150) refere que "Uma verdadeira visão integral deveria incluir o material, o corpo, a mente, a alma e o espirito". Formar um individuo de maneira integral, é considerá-lo como mais do que um número em sala de aula, significa procurar desenvolvê-lo harmonicamente em todos os âmbitos que compõem o ser humano, não como um ser fragmentado.

Quando se fala em formação integral remete-se ao desenvolvimento harmónico de todas as faculdades inerentes ao homem. Como refere Faure (1972) "São termos globais desta finalidade fundamental: a integridade física, intelectual, afectiva, e ética do ser, do homem completo. Este ideal pedagógico encontra-se sempre ao longo de toda a história, sob quase todos os céus, entre os filósofos e moralistas, assim como na maior parte dos teóricos e dos visionários da educação. É um dos temas fundamentais do pensamento

humanista de todos os tempos". A autora White (2008), também compartilha e respalda o mesmo pensamento sobre a educação integral, ao afirmar que "A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmónico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais." Educar é um ato complexo, onde não se pode menosprezar o fato de que o aluno é o objecto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivência e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula. Jantsch (*1970*), entende a transdisciplinaridade como um princípio de ensino de valores e de visão holística do homem integral, ou seja, com potencial para a formação integral nas universidades. Weil (1993) leva o transdisciplinar para todas as áreas da vida humana, incluindo a parte espiritual, consequentemente chegando à visão holística, que defende a compressão integral dos fenômenos e do ser humano, buscando tudo abranger. A transdisciplinaridade pode ser interpretada como uma postura diante da vida.

É no âmbito desta problemática que desenvolvemos este estudo, tendo como objetivo geral: analisar a diferença entre o perfil de cosmovisão de estudantes de duas universidades.

Método

Desenvolveu-se um estudo comparativo, transversal e de abordagem qualitativa (Fortin, M., Coté, J., & Filion, F., 2013). A amostra de conveniência e por cotas, incluiu 1240 alunos, sendo 533 de uma universidade portuguesa e 707 de uma universidade brasileira, que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar no estudo. Estabelecemos como critérios de inclusão, ser aluno das universidades em estudo e frequentar o 1º, 2º ou 3º ano dos cursos e como critério de exclusão não ter preenchido pelo menos 80% do questionário. Na recolha de dados foi aplicado um questionário de autopreenchimento, o qual continha cinco questões abertas. Este artigo apenas se reporta a estas questões abertas. Após a obtenção da autorização da comissão de ética e reitores das duas universidades, os investigadores combinaram com os docentes de cada unidade curricular e deslocaram-se às salas de aula, tendo informado os estudantes acerca do estudo, aplicado os questionários e recolhido os

mesmos. No tratamento de dados recorremos à análise de conteúdo e os resultados foram apresentados sob a forma de nuvens de palavras.

Resultados

A maioria dos estudantes da amostra era do sexo feminino (54,9%), pertencia ao grupo etário dos 19-20 anos (39,4%) e possuía o estado civil de solteiro (94,1%).

O perfil de cosmovisão abrangeu as variáveis, opinião acerca de onde viemos, para onde vamos, propósito da existência e argumentos utilizados para acreditar em Deus ou não acreditar. Só nos iremos referir às primeiras três.

Relativamente à questão "De onde viemos", pela nuvem de palavras que emergiram do discurso podemos verificar conforme a figura 1, que a categoria com mais frequência referida pelos estudantes brasileiros foi "Deus", seguida de "Criação de Deus" e de "Evolução". Por seu lado a categoria mais emergente no discurso dos estudantes portugueses foi "Evolução", seguida da categoria "Criação de Deus" e "Big Bang".

Figura 1. Nuvem de palavras relativa à questão "De onde viemos" dos estudantes brasileiros (Esquerda) e estudantes portugueses (Direita).

Quanto à questão "Para onde vamos", ao analisarmos a figura 2 observamos que a categoria com mais frequência referida pelos estudantes brasileiros foi "Céu", seguida da categoria "Volta de Jesus" e de "Vida eterna". Por seu lado a categoria mais emergente na fala dos estudantes portugueses foi "Extinção", seguida da categoria "Morte" e de "Mais tecnológico".

Figura 2. Nuvem de palavras relativa à questão "Para onde vamos" dos estudantes brasileiros (Esquerda) e estudantes portugueses (Direita).

No que diz respeito à questão "Qual o propósito da existência" a figura 3 permite-nos constatar que a categoria mais emergente no discurso dos estudantes brasileiros foi "Servir a Deus", seguida da categoria "Fazer o bem" e de "Pregar o evangelho" todas de cariz religioso. Por seu lado a categoria mais frequente na fala dos estudantes portugueses foi "Ser feliz", seguida da categoria "Viver" e de "Aproveitar a vida ao máximo", numa perspetiva de felicidade na vida que se conhece.

Figura 3. Nuvem de palavras relativa à questão "Qual o propósito da existência" dos estudantes brasileiros (Esquerda) e estudantes portugueses (Direita).

Discussão e conclusões

Coreth (1988), diz que ser uma questão filosófica dos primeiros pensadores gregos acerca do arche panton, o principio de todas as coisas. E que esta pergunta indica a tarefa que incumbe ao pensamento filosófico de todos os tempos, ou seja, interrogar tudo acerca do seu princípio. Diz ainda que esta pergunta é feita a partir do homem e por causa do homem e feita para analisar toda a realidade em que o homem se experimenta a si mesmo, e reconhecer assim o seu próprio lugar e a sua missão nessa totalidade do ser. O autor refere que independentemente do modo como esta pergunta é feita ou a ela se responde, a verdade é que esta pergunta constitui uma afirmação acerca

do próprio homem e do modo como ele concretamente se entende no seu mundo, na história e no conjunto da realidade.

Estes resultados ou até mesmo o interesse desta parte da pesquisa vão em direção ao que diz Rohr (2013, p.113), "A busca de um sentido da vida humana não pode excluir cogitações sobre o fim da vida, a morte, que faz parte da vida".

Muitas instituições têm já estruturas formais de suporte que oferecem aos estudantes, Unidades curriculares optativas ou obrigatórias destinadas ao desenvolvimento de competências transversais, mais globais relativas a questões éticas, multiculturalidades ou responsabilidade social, transferíveis para variados domínios da vida profissional e pessoal e para que potenciem o sucesso académico, facilitem a inserção socioprofissional e o acesso ao emprego e promovam a cidadania responsável (Arat, 2014; Pereira, 2013).

A origem do Homem para os estudantes brasileiros é Deus (Criacionismo), enquanto para os estudantes portugueses reside na Evolução (Evolucionismo). O futuro da humanidade está nos alunos da universidade brasileira associado à esperança de encontrar "Deus" e de continuidade e nos alunos da universidade portuguesa a uma visão de caminhar para a extinção, de fim absoluto. Enquanto os alunos da universidade brasileira têm uma perspetiva do propósito da sua vida associada a Deus e ao serviço aos outros, os alunos da universidade portuguesa têm uma perspetiva de satisfação pessoal e desfrutar da vida.

Os resultados obtidos poderão contribuir para que os docentes, possam ficar a conhecer melhor os seus estudantes e sua visão de mundo e adequar melhor as suas estratégias de ensino-aprendizagem, melhorando o processo de ensino aprendizagem.

Referências

Arat, M. (2014). Acquiring soft skills at university. *Journal of Educational and Instructiona Studies in the World, 4*, 46-51.

Coreth, E. (1988). *O Que é o Homem?* Lisboa: Verbo.

Crema, R. (1989). *Introdução à visão holística*. São Paulo: Summus.

Faure, E. (1972). *Aprender a Ser.* Lisboa: Bertrand.

Fortin, M., Coté, J., & Filion, F. (2013) *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Jantsch, E. (1970). Inter - and transdisciplinary university: a systems approach to education and innovation. *Policy Sciences, 1*(1), 1403-428. Amsterdam: American Elsevier Publishing Company.

Pereira, O. P. (2013). Soft skills: From university to the work environment. Analysis of a survey of graduates in Portugal. *Regional and Sectoral Economic Studies*, *13*, 105-118.

Rohr, F. (2013). *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*. Campinas: Mercado de Letras.

Weil, P. (1993). *A neurose do paraíso perdido*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

White, E. G. (2008). *Educação*. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira.

Wilber, K. (2007). *Uma teoria de tudo; uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key.

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: O ENSINO DE ARTE EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR

Ivete Souza da Silva

Universidade Federal de Roraima-Brasil

Resumen

La investigación tiene financiamiento del CNPq-Pibic y objetiva investigar de qué manera las cuestiones interculturales están presentes en la enseñanza de artes en las escuelas de la red pública estatal de la ciudad de Boa Vista - RR. Tal propuesta surge de la necesidad de pensar una educación orientada a las necesidades y particularidades del estado, teniendo en vista la diversidad cultural presente en su constitución. La metodología de la investigación está de acuerdo con las proposiciones presentadas por autores como: Costa, (2002); Demo (1990); Minayo (1989), quienes defienden la idea de que la investigación en las ciencias sociales es de carácter eminentemente cualitativo. El referencial que orientará la "mirada investigativa y reflexiva del investigador" (Barcelos, 2005, 2006) en el sentido de la "producción de las informaciones de investigación" (Jacques Gauthier, 1998), es del establecimiento de diálogos que privilegien los aspectos interculturales (Canclini, 2003b) con imaginarios y representaciones sobre la educación de manera general y la enseñanza de las artes en particular presentes en las manifestaciones de los educadores y educandos participantes de la investigación que serán identificados por medio de entrevista y cuestionario respectivamente. Estamos en fase de recolección de los datos en las escuelas para posterior análisis de los mismos.

Palabras clave: Enseñanza de Artes, Educación intercultural, Formación de Profesores (as).

Abstract

The research has funding from the CNPq-Pibic and aims to investigate how intercultural issues are present in the teaching of arts in the public schools of the city of Boa Vista - RR. This proposal arises from the need to think about an education focused on the needs and particularities of the state, given the cultural diversity present in its constitution.

The methodology of the research is in agreement with the propositions presented by authors like: Costa, (2002); Demo (1990); Minayo (1989), who defend the idea that research in the social sciences is eminently qualitative. The reference framework that will guide the researcher's "reflective and investigative gaze" (Barcelos, 2005, 2006) towards the "production of research information" (Jacques Gauthier, 1998) is to establish dialogues that focus on intercultural aspects (Canclini, 2003b) with imagery and representations about education in general and the teaching of the arts in particular present in the manifestations of educators and students participating in the research that will be identified through interview and questionnaire respectively. We are in the process of collecting the data in schools for later analysis.

Keywords: Arts Teaching, Intercultural Education, Teacher Training .

Introdução

O Brasil do hemisfério norte: conversa inicial

Este estudo faz parte de pesquisa que desenvolvo no Grupo CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura vinculado ao Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR) – Brasil com financiamento do CNPq-Pibic. A perspectiva intercultural de educação se faz presente em minhas pesquisas deste 2010, estando a partir de 2013 - quando iniciei como professora do Curso de Artes Visuais da UFRR - voltadas aos processos interculturais presentes no estado de Roraima em geral, e no ensino de artes em Boa Vista, capital do estado de Roraima em particular.

Boa Vista – RR é a única capital brasileira que possui a totalidade de seu território localizada no Hemisfério Norte. Além da diferença geográfica do restante do Brasil caracteriza-se pela diversidade cultural na sua constituição populacional. Para falar de Boa Vista e de sua constituição cultural é preciso falar de Roraima, pois em média 75% da população do estado reside nela. O estado é composto por 10 etnias indígenas, que contabilizam, segundo o Conselho Indígena de Roraima (CIR) 17% de sua população. Dentre estes povos, 30 mil indígenas vivem nas aldeias e 25 mil nas cidades. Os outros 83% da população do estado é composto por pessoas oriundas dos diferentes estados brasileiros, principalmente as regiões Norte e Nordeste, e dos países da Venezuela e Guiana Inglesa que fazem fronteira com o mesmo, conforme dados do IBEG (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, CENSO, 2010). Tendo se tornado Estado

Federado do Brasil em 1988 com a Constituição da República, Roraima vive, ainda de forma intensa, sua construção econômica/social/cultural e política.

Assim como o restante da Amazônia, a história de Roraima, mesmo antes de se tornar estado, é marcada por práticas exploratórias que buscavam apropriarem-se de suas riquezas naturais, provocando um movimento migratório intenso de brasileiros e estrangeiros e a morte de muitos indígenas que aqui viviam. Em busca de riqueza e de melhores condições econômicas muitas pessoas vieram, e ainda vem, para este canto ainda desconhecido do Brasil. No entanto, grande parte das pessoas que migram para Roraima retornam para os seus estados de origem, ou, seguem para outros estados, tornando a construção de uma identidade roraimense um entre-lugar (Bhabha, 2003) constante. Uma identidade que se inventa a partir do encontro e do convívio entre as várias culturas que por aqui passam, ou ficam. Roraima é como diria Canclini (2003), um "local fronteiriço", não pela sua localização geográfica, mas, por abarcar em seu território elementos culturais de todo o Brasil e dos países vizinhos que se relacionam sem uma definição exata, ou um processo de hibridação, sendo de lugar nenhum e de todo o lugar ao mesmo tempo. E se Roraima é esse caldeirão de diversidade, Boa Vista, sua capital é o centro, o coração desse processo, pois é ela que recebe a maioria dos migrantes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. Dos 505. 665 habitantes de Roraima, cerca de 222.000 são oriundos de outros estados brasileiros sendo o Norte, Nordeste e Sul os mais expressivos, e 320.714 vivem em Boa Vista. Essa diversidade cultural e as relações estabelecidas a partir delas, adentram o espaço escolar das/nas escolas de Boa Vista-RR, desafiando os professores(as) a lidarem com tal realidade.

Desenho metodológico da pesquisa e resultados alcançados

A metodologia da pesquisa está em acordo com a proposições apresentadas por autores como: Costa, (2002); Demo (1990); Minayo (1989), os quais defendem a ideia de que a pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo. O referencial que orienta o "olhar investigativo e reflexivo do pesquisador" (Barcelos, 2005, 2007) no sentido da *"produção das informações de pesquisa"* (Jacques Gauthier, 1998), é do estabelecimento de diálogos que privilegiem os aspectos interculturais (Canclini, 2003) com imaginários e representações sobre a educação de maneira geral e o ensino das artes em particular presentes nas manifestações dos educadores e

educandos participantes da pesquisa. Os imaginários e representações dos participantes serão identificados por meio do desenvolvimento de entrevista (com os educadores), questionário (com os alunos), e diário de campo como forma de registro das impressões da pesquisadora acerca das relações interculturais presentes no espaço da pesquisa.

O campo de investigação são escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Boa Vista-RR tendo como participantes previstos 5 (cinco) professores(as) que atuam no ensino de artes visuais nos anos finais do ensino fundamental por mais de 3 (tês) anos e os estudantes das turmas em que atuam os professores. Para dar início a coleta de dados entramos em contato com a Secretaria de educação do Estado de Roraima informando sobre a pesquisa e solicitando a relação das escolas. Em seguida fizemos o convite às mesmas e estamos no aguardo do retorno formal para que possamos iniciar a pesquisa de campo.

A prática de uma educação intercultural, conforme aponta Silva em suas pesquisas (2010; 2013), requer muito mais que o reconhecimento e conhecimento de culturas e pessoas diversas dentro do mesmo espaço educativo. A educação intercultural parte do principio da importância das relações entre as culturas entendendo o sujeito e os saberes e experiências produzidas por eles como o foco do processo educativo. Nesse sentido, "a ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos* de *diferentes culturas* constitui o traço característico da relação intercultural." (Fleuri, 2002, p. 138). Conviver com o diferente não é tão simples assim, pelo contrário, é desafiador, pois conforme afirma Fleuri (2002), as relações geradas a partir deste encontro podem tanto produzir uma destruição mutua como também promover possibilidades "criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos diferentes". A escola de maneira geral e as aulas de artes visuais em particular são espaços de convivência riquíssimos para pensarmos as nossas práticas interculturais por meio das relações estabelecidas nele.

A escola é um dos espaços da educação, no qual as mais diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em um espaço formador e transformador de saberes diversos. Conforme Fleuri e Souza (2003, p. 65), "a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar", devendo considerar as relações entre os diferentes sujeitos, e a forma como os mesmos a "agenciam". Esta necessidade vem ao encontro da proposição de Freire (1996) exposta em sua obra *Pedagogia da Autonomia* como um dos saberes

indispensáveis à prática educativa: o exercício de "saber escutar". Assim, o autor sugere que o educador, parta da leitura de mundo do educando e *com* ele a supere construindo uma forma mais "crítica de inteligir o mundo". Para tal, faz-se necessário que educadores e educadoras possam, na criação de sua prática, buscar elementos culturais trazidos por seus educandos, incorporando-os antropofagicamente[5]. Mulheres e homens em constante ebulição de seu estar sendo no mundo adentram o espaço educativo escolar e levam consigo a sua bagagem de conhecimentos. O ensino da arte para ter sentido ao educando, assim como a educação de maneira geral, necessita estar articulado com os saberes que este leva consigo para dentro do espaço escolar. Daí a importância da construção de um espaço educativo propositivo onde o educando possa manifestar a sua cultura e a sua visão de mundo, entendendo-se como construtor do seu conhecimento.

Referencias

Barcelos, V. H. L. (2005). Antropófagos, Ecologistas e outros "Bárbaros" – uma contribuição filosófica á educação [Anthropophagists, Ecologists and others "Barbarians" - a philosophical contribution to education]. En: Trevisan. L. A. y Rossatto, D. N. (Eds.), *Filosofia e Educação – confluências*. Santa Maria: Facos-UFSM.

Barcelos, V. H. L. (2007). *Cada menestrel com seu parangolé – uma alternativa metodológica e antropofágica em educação ambiental* [Each minstrel with its parangolé - a methodological and anthropophagic alternative in environmental education]. En IV Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental – SIGEA. Erechim, RS.

Bhabha, H. K. (2003). *O local da cultura* [The place of culture]. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Canclini, N. G. (2003). *Culturas Hibridas* [Hybrid Cultures]. São Paulo: Edusp 4ª ed.

[5] O termo surge da apropriação das proposições apresentadas pela Antropofagia Cultural Brasileira (ANDRADE, 1972) para a educação. Tal ideia foi desenvolvida em minha pesquisa de doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) em 2013 intitulada: *Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a Formação de Professores(as),* e que perpassam as pesquisas que desenvolvo atualmente. Sobre a apropriação do conceito de Antropofagia para e na educação pode-se ver também Barcelos (2013) *Uma Educação nos Trópicos: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira*.

Corazza, S. (2002). Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos [Labyrinths of Research, before the bolts]. En: Costa, M. V. (Ed.), *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 45-66). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Costa, M. V. (2002). *Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* [Investigative Pathways II - other ways of thinking and doing research in education]. Rio de Janeiro: DP&A.

Demo, P. (1990). *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo* [Research: Scientific and Educational Principle]. São Paulo: Cortez.

Fleuri, R. M e Souza, M. I. P. (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural [Between limits and thresholds of cultures: intercultural education]. En: Fleuri, R.M. (Ed.), *Educação Intercultural: mediações necessárias* (pp. 78-90). Rio de Janeiro: DP&A.

Fleuri, R. M. (2002). *Intercultura: estudos emergentes* [Interculture: Emerging Studies]. Ijuí: UNIJUI.

Fleuri, R. M. (2003). Educação Intercultural: mediações necessárias [Intercultural Education: necessary mediations]. En: Fleuri, R.M. (Ed.), *Educação Intercultural: mediações necessárias* (pp. 35-50). Rio de Janeiro: DP&A.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* [Pedagogy of Autonomy]. São Paulo: Paz e Terra.

Gauthier, J. A. (1998). Sociopoética: caminho ela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa [Sociopoetics: the way it deconstructs the hegemony instituted in research]. En R. M. Fleuri, J. Gauthier e S. B. Grando (Eds.), *Uma pesquisa Sociopoética* (pp. 23-44). Centro de Ciências da Educação da UFSC – Núcleo de Publicações (NUP). Florianópolis, SC: Coleção cadernos CED.

Silva, I. S. (2010). *Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as)* [Environmental Education, Interculture and Brazilian Cultural Anthropophagy: contributions to Teacher Education (as)] (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

Silva, I. S. (2013). *Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais*

para a Formação de Professores(as) [Antropofagia Cultural Brasileira and the inventive practices of Hélio Oiticica, Paulo Freire and Augusto Boal: ecologic and intercultural contributions to Teacher Training (as)] (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO HUMANA: O PORQUÊ DA INSERÇÃO DA ARTE NÃO SOLUCIONA A QUESTÃO

Vinícius Luge Oliveira

Universidade Federal de Roraima-Brasil

Resumen

Este capítulo es un desdoblamiento de investigaciones ya realizadas sobre la perspectiva de formación educativa (Manacorda, 1991) y de trabajo docente (Duarte, 2008) en un programa privado, en la ciudad de Boa Vista, estado de Roraima. Este desdoblamiento consiste en una investigación documental, materialista-dialética, que tiene como objetivo estudiar las concepciones de formación humana en la Ley 13415/2017. Como consecuencia de esta Ley que se conoce por "Reforma do Ensino Médio". El análise de los documentos de la "reforma' han demonstrado que incluso insertando artes como componente curricular, todavía permanece una concepción de formación unilateral no texto final aprobado en la Cámara de Deputados.

Palabras clave: Educación Artística, Educación, Legislación educativa**.**

Abstract

This chapter is a breakdown of research already done on the perspective of educational training (Manacorda, 1991) and teaching work (Duarte, 2008) in a private program in the city of Boa Vista, Roraima state. This unfolding consists of a documentary, materialist-dialectical research, whose objective is to study the conceptions of human formation in Law 13415/2017. As a consequence of this Law is known as "Reforma do Ensino Médio". The analysis of the "reform" documents have shown that even inserting arts as a curricular component still remains a conception of unilateral formation not final text approved in the Chamber of Deputies.

Keywords: Arts Education, Education, Educational legislation.

Introdução

Entendo que em uma primeira vista o título pareça trazer uma afirmação que exija conhecimento prévio, a saber, que questão é essa. Para aqueles que por ventura não acompanhem os debates educacionais no Brasil, a busca pela superação da formação unilateral, fragmentada, tem sido algo históricamente presente no pensamento educacional brasileiro. Educadores comprometidos com aqueles alijados das riquezas produzidas pela própria sociedade, que eles próprios compõe, vem buscando a superação de fragmentações na formação humana, Duarte (2008); Freire (1996); Saviani (2008), entre outros apontam, cada um com suas categorias específicas e seus pressupostos teóricos, para essa necessidade. Para além disso, as artes brasileiras produziram reflexões com estruturas muito parecidas na busca pela formação onilateral, como Augusto Boal e seu espectador-ator e Helio Oiticica com o participador, Silva (2016).

Dessa maneira, a questão não resolvida pela "Reforma do Ensino Médio" é uma questão de fundo sobre problemas históricos da formação humana no Brasil e em particular, na educação escolar. Os apontamentos que compõe esse texto fazem parte de uma investigação maior que tem como objetivo pesquisar as proposições do governo Temer no que tange a chamada "Reforma do Ensino Médio", no Brasil. Tais proposições iniciam meses após a retirada, pelo congresso, da presidenta eleita Dilma Roussef e a posse do então vice-presidente. Ao assumir a presidência o referido governante monta um novo governo, com políticos da então oposição e colocam em curso um conjunto de medidas dissonantes das que vinham sendo tomadas. Insiro na introdução esse comentário para que o leitor se situe na conjuntura mais ampla que as mudanças aquí tratadas acontecem. No mesmo ano de 2016, é aprovada a obrigatoriedade de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música na disciplina de Arte na Educação Básica, e meses depois Arte é retirada via Medida Provisória, pelo novo governo. A Medida Provisória 746/2016 enquanto ato presidencial foi mudada quando da sua aprovação no congresso nacional. Um dos principais debates entre os arte-educadores, logo após a aprovação da Lei 13415/2017 que aprovou a Medida Provisória, era se Arte seguia ou não enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio, muito em razão da interpretação dada pelo Ministério da Educação. Oliveira e Silva (2017) defendem que Arte segue enquanto componente curricular

obrigatório. Após investigação em todas as emendas parlamentares, suas justificativas, a emenda escolhida no relatório e a redação final dos artigos, ficou clara a permanência da Arte para os autores.

Essa investigação que visa compreender a chamada "Reforma do Ensino Médio", a partir das categorias de formação unilateral (Manacorda, 1991) e trabalho educativo (Duarte, 2008), busca não deixar de reconhecer o conceito de totalidade que significa "a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto" (Lowy, 1985, p.16), o foco do estudo não foi visto de maneira isolada, mas os limites do texto impedem outros aprofundamentos. Nesse artigo, em uma investigação documental (Gil, 2010), procuro avançar a reflexão para o conjunto das modificações realizadas pela referida lei, criticando uma concepção de formação humana unilateral, razão pela qual o porquê da manutenção da Arte enquanto componente curricular não ser suficiente para aqueles que querem uma formação emancipadora (Freire, 1996), para tanto utilizo as categorias de formação unilateral (Manacorda, 1991) e do trabalho educativo (Duarte, 2008) como eixo de reflexão.

Resultados

Sobre a formação unilateral e a "Reforma do Ensino Médio"

Antes de entrar na análise do texto da lei é importante esclarecer a organização do ensino no Brasil, já que este trabalho será publicado na Espanha. A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nela encontramos as modalidades e níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior). A reforma realizada aconteceu na Educação Básica, mais especificamente na etapa chamada de Ensino Médio, que é o período anterior à possibilidade de entrada no Ensino Superior. Antes, este nível de ensino era composto por um conjunto de componentes curriculares obrigatórios, alguns historicamente mais presentes, Português, Matemática, Química, Física, Biologia, outros dependendo de conjunturas mais ou menos democráticas (Filosofia e Sociologia, excluídos na ditadura civil-militar de 1964.). Ocorre que a proposta criada pelo atual governo impõe a organização das escolas de uma maneira completamente nova, vejamos:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional.

Temos uma organização em cinco itinerários formativos distintos para as escolas. A lei, aprovada sem debate com a sociedade impôs que eles " deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares" com uma condicionante logo após "conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino". Tal orientação parte de uma concepção de formação humana em que nem todos poderão ter as oportunidades de acesso, via escola pública, à pluralidade da riqueza humana construída, que segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, deveria a escola socializar, qual seja, o conhecimento. A pedagogia histórico-crítica defende que o trabalho educativo, e portanto a educação escolar, devem contribuir para superar o capitalismo pela socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos da ciência, da arte e da filosofia (Duarte, 2016).

Ao analisar o pensamento marxiano, Manacorda (1991) reflete sobre a mesma concepção de formação humana. Ao fim e ao cabo, analisar uma legislação educacional, é mergulhar em concepções mais ou menos evidentes. O autor organiza uma diferenciação entre a concepção de formação humana fragmentada, unilateral e uma concepção que busca ampliar as perspectivas de acesso ao que a humanidade historicamente construiu. Uma busca de uma formação onilateral, em suas palavras:

> "A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se debe considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho." (Manacorda, 1991, p. 81)

Conclusões

O texto da referida "Reforma" acaba criando itinerários formativos que podem não ser ofertados por todos os estabelecimentos de ensino. Tal possibilidade pode intensificar a exclusão da maior parte da população brasileira do "gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais" que os trabalhadores já estão excluídos. Soma-se a isso a exclusão de componentes curriculares fundamentais para uma formação mais ampla. Ainda que Arte siga enquanto componente obrigatório na lei, mas nem sempre na prática, sua permanência acaba por não suprir a ausência de História, Sociologia e Filosofia. As duas últimas apenas têm a indicação que estudos e práticas sobre elas devem ser inserido na Base Nacional Comum Curricular, um claro retrocesso ao que antes existia, pois no item IV, do artigo 36, havia a indicação expressa de serem disciplinas obrigatórias. Em relação à História, nenhuma menção é feita.

Aqui voltamos ao início, mais especificamente ao título, Reforma do Ensino Médio no Brasil e a formação unilateral humana: o porquê da inserção da Arte não solucionar a questão. A análise da lei não permite que os arte-educadores brasileiros apenas se contentem com a inserção legal e lutem pelo cumprimento concreto. É fundamental compreender a necessidade de articulação conjunta com outras associações de professores, para conseguir construir uma escola que determinados conhecimentos não sejam naturalizados como "dons", pela única razão de serem negados à maior parte da população.

Referencias

Brasil. (1996). *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* [Law 9394 of December 20, 1996. Establishes the guidelines and bases of national education]. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?* [*Society of Knowledge or Society of Illusions?*] Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* [*School content and the resurrection of the dead: contribution to the historical-critical theory of the curriculum*]. Campinas: Autores Associados.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia.* [*Pedagogy of Autonomy*]. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* [How to design research projects]. São Paulo: Atlas.

Lowy, M. (1985). *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista* [Ideologies and Social Science: elements for a Marxist analysis]. São Paulo: Editora Cortez.

Manacorda, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna* [Marx and modern pedagogy]. Campinas: Autores Associados.

Oliveira, V. L e Silva, I. S. (2017). O cenário do ensino de Arte no "Novo Ensino Médio" no Brasil [The scenario of teaching art in "New High School" in Brazil] En: Leonido, L.I (org), *Simposio Internacional de Investigação em Arte* (pp. 12). Quinta dos Pardos.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia Hitórico-Crítica: primeiras aproximações* [Historical-Critical Pedagogy: first approximations]. Campinas: Autores Associados.

Silva, I. S. (2016). *Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino na região norte* [Art in the Amazon: talks about teaching in the northern region]. Boa Vista: Editora da UFRR.

UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DAS UNIDADES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR - BRASIL

De Souza Mendes da Silva, Jefferson Tiago

Universidade Federal de Roraima y Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro

Resumo

Este estudo faz parte da investigação de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, cujo objeto é a "inter-relação e aplicabilidade do ensino, da extensão, da pesquisa no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima - Brasil". O curso de Licenciatura em Música da UFRR é constituído de 8 semestres de estudos, com a obrigatoriedade de cursar 2.530 horas e mais 300 horas de unidades curriculares optativas. A investigação surge da necessidade de elaborar uma estrutura curricular mais prática e que rompa com um ensino tradicionalista, a buscar uma forma de levar aos alunos o processo de ensino-aprendizagem enriquecido com a interdisciplinaridade das unidades curriculares, uma vez que a aprendizagem não pode ser desenvolvida de forma vertical com conteúdos discutidos de forma isolada, mas sim em uma linha horizontal que agregue os conteúdos musicais e pedagógicos em uma prática continua. Utiliza-se metodologia qualitativa para a revisão de literatura e análise documental legal da área de formação de professores em música no Brasil. Apresenta-se como resultado uma proposição para interdisciplinaridade do atual plano de estudo do curso investigado.

Palavras-chave: Licenciatura em Música, Currículo, Interdisciplinaridade, Formação de Professores, Universidade Federal de Roraima.

Resumen

Este estudio es parte de la investigación de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Trás-os-Montes y Alto Duero, cuyo tema es la "interrelación y aplicabilidad de la enseñanza, de la extensión, de la investigación en el curso de Licenciatura en Música de la Universidad Federal de Roraima - Brasil". El curso de Licenciatura en Música de la UFRR está constituido por 8 semestres de estudios, con la obligatoriedad de cursar 2.530 horas y más 300 horas de unidades curriculares

optativas. La investigación surge de la necesidad de elaborar una estructura curricular más práctica y que rompe con una enseñanza tradicionalista, en la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecido con la interdisciplinariedad de las unidades curriculares de lo Curso, una vez que el aprendizaje no puede ser desarrollado de forma vertical con contenidos discutido de forma aislada, pero en una línea horizontal que agregue los contenidos musicales y pedagógicos en una práctica continua. Se utiliza metodología cualitativa para la revisión de literatura y análisis documental legal de área de formación de profesores en música en Brasil. Se presenta como resultado una proposición para interdisciplinariedad del actual plan de estudio del curso investigado

Palabras clave: Licenciatura en Música, Programa de estudio, Interdisciplinariedad, Formación de profesores, Universidad Federal de Roraima.

Abstract

This paper is part of the doctoral research in Education Sciences at the University of Trás-os-Montes and Alto Douro (Portugal), whose theme is the "interrelation and applicability of teaching, extension, research in the undergraduate degree in Music of the University Federal of Roraima - Brazil". Degree in Music of UFRR consists of 8 semesters of studies, with the obligation to study 2.530 hours and more 300 hours of elective. The research arises from the need to elaborate a more practical curricular structure that breaks with a traditionalist teaching, to seek a way to take to the students un process of teaching-learning enriched with the interdisciplinarity of the curricular units, since the learning cannot be developed in a vertical way with contents discussed in isolation, but in a horizontal line that adds the musical and pedagogical contents in a continuous practice. The qualitative methodology is used for documentary analysis and literature review in teacher training in music in Brazil. It presents as results in an interdisciplinary proposition for the current study plan of the investigated Degree in Music of UFRR.

Keywords: Degree in Music, Curriculum, Interdisciplinarity, Teacher training, University Federal of Roraima.

Introdução

Em 2003, é implantado no Brasil o projeto de Restruturação e Expansão das Universidade Federais, um dos objetivos é incentivar a criação de novos cursos superiores no Brasil, neste contexto universidades do interior e afastadas dos principais centros urbanos tem a oportunidade de ofertar cursos "não convencionais".

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) cria em 2009 o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, primeiro curso na área de Artes em Roraima e, em 2013, é criado o Curso de Licenciatura em Música, estes dois cursos vêm trabalhando em prol da ampliação da formação pedagógica de professores em artes no Estado de Roraima.

A criação do Curso de Música da UFRR tem como alicerce a carência de um curso superior em música em Roraima, além da necessidade de formar professores em música para atuarem nas escolas de educação básica, em virtude da Lei 11.769/2008 (Presidência da República do Brasil, 2008), que passava a dispor da obrigatoriedade do ensino de conteúdos musicais nas escolas.

Método

Este trabalho tem caráter qualitativo e a sua organização se dá pela leitura de textos sobre a formação de professores em música no Brasil, leitura do atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC)[6] do Curso de Música da UFRR, além de documentos legais sobre formação no Brasil, tais como:

1. Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. (Conselho Nacional de Educação, 2002).

2. *Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004.* (Conselho Nacional de Educação, 2004).

3. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. (Conselho Nacional de Educação, 2016).

A dinâmica seguinte foi a realização de uma análise crítica e sistematização dos dados encontrados.

[6] O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação [ensino superior], os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da Graduação (Instituto Brasiliense de Direito, 2016).

Discussões

Os documentos centrais que estruturam um curso superior de licenciatura em música no Brasil são as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música e as Resoluções das Universidades para a criação do Projeto Político Pedagógico do Curso.

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores e de Graduação em música utilizada na versão 2015 PPC do Curso de Música (Universidade Federal de Roraima, 2015) prevê uma carga horária mínima de 2.800 horas nos seguintes componentes:

> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso
>
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
>
> III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
>
> IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Conselho Nacional de Educação, 2002).

Em conteúdos básicos e específicos da área de música que envolvam também os "estudos relacionados com a Cultura e as Artes... Ciências Humanas e Sociais... Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência... Que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional" (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Com base nestas regulamentações estruturou-se as unidades curriculares do Curso de Música da UFRR nos Núcleos de Fundamentação, Desenvolvimento e Profissionalização, conforme a Tabela 1.

Tabela 1

Unidades curriculares do Curso de Música da UFRR - PPC(2015)

Núcleo	**Fundamentação**	**Desenvolvimento**	**Profissionalização**
Unidades	História da música I a V; Teoria musical I a IV; Harmonia; Análise; Arte, educação e diversidade cultural; Estética e filosofia da música; Políticas públicas e legislação de ensino; História da educação; Introdução à educação musical especial.	Percepção musical I a IV; Canto coral, Instrumento complementar: Flauta; Instrumento complementar: Teclado; Instrumento complementar: Violão; Regência I e II; Metodologia de ensino da música; Educação musical: metodologias e tendências I e II; Psicologia da aprendizagem; Prática em conjunto I a III; Laboratório de música e tecnologia; Metodologia do trabalho científico em música; Didática geral; Introdução à libras; Seminário temático em música; Tecnologia da informação e comunicações aplicadas à educação; Trabalho de conclusão de curso I e II	Estágio Supervisionado I a IV; Atividades Acadêmico Cientifico Culturais; Unidades Curriculares Eletivas (Canto I a VII, Flauta I a VII, Teclado I a VII, Violão I a VII, Produção de material didático em educação musical I e II, Regência III, Educação musical e diversidade, Educação musical: metodologias e tendências III, Performance, Arranjo e criação).
Carga horária	**750 horas**	**1.230 horas**	**900 horas**

Em 2016, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Uma das ações esperadas com as novas Diretrizes é implantar uma formação de professores de forma interdisciplinar e consciente com a função do que é ser professor, ela ainda estabelece como carga horária mínima para a licenciatura o estudo de 3.200 horas, dividido:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
>
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
>
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. (Conselho Nacional de Educação, 2016).

Propõem-se a seguir, na Tabela 2, uma estrutura curricular interdisciplinar para o Curso de Música da UFRR de acordo com as novas Diretrizes.

Tabela 2

Proposições de Unidades curriculares do Curso de Música da UFRR

Áreas	**Atividades Práticas e Estágio Supervisionado**	**Atividades Formativas Estruturadas**	**Atividades Teórico-práticas específicas**
Unidades	Canto coral I a III; Estágio supervisionado de I a IV; Prática em conjunto I a IV, Princípios de regência coral I a II; Princípios de regência instrumental, Produção de material didático	Linguagem e estrutura musical I a VIII; Histórica da música I a V; Metodologia do trabalho científico I e II; Instrumento musicalizador I e II: flauta doce; História da educação; Política públicas e legislação de ensino; Psicologia da aprendizagem; Metodologia de ensino da música; Instrumento complementar I e II (Teclado ou Violão); Educação música I e II: metodologias e tendências; Oficina pedagógica I e II; Didática geral; Introdução à libras; Introdução à educação musical especial; Projeto de Ensino; Arte, educação e diversidade cultural; Laboratório de música e tecnologia; Trabalho de conclusão de curso I e II; Laboratório de criação; Seminários temáticos; Tecnologia da informação e comunicação aplicada a educação; Unidades eletivas	Atividades Acadêmico Cientifico Curriculares (Participação em projetos de iniciação científica, pesquisa e docência; Participação em eventos científicos ou acadêmicos; Publicação cientifica e artística; Produção artística; Atividades e projetos de extensão; Participação em atividades culturais e artísticas; Monitorias; Formação extracurricular em língua estrangeira; Desenvolvimento profissional em representação ou gestão estudantil)
Carga horária	**820 horas**	**2.200 horas**	**200 horas**

Na proposição as unidades curriculares como *Teoria, Percepção Musical, Harmonia e Análise Musical* se juntam para o ensino teórico em *Linguagem e Estrutura Musical* e para uma prática na aplicação da educação musical nos oito semestres. *Estética e Filosofia da Música* se une a todas as disciplinas de *História da Música* discutindo assim a música, os seus processos históricos e efeitos na sociedade. Amplia-se a oferta da prática de *Canto Coral,* reformula-se a prática de ensino instrumental. Cria-se as unidades de *Oficina Pedagógica* para o desenvolvimento prático dos métodos da pedagogia musical, *Projeto de Ensino* para o fomento da organização de projetos em espaços de ensino formal e informal. Altera-se as unidades de *Regência* para *Princípios de Regência para formação instrumental e coral*, envolvendo-as com as unidades de *Laboratório de Criação* e *Práticas em Conjunto*. Maior incentivo a extensão universitária para prática de ações na sociedade nas áreas de musicalização, historiografia e performance. Fomento de pesquisas nas "Atividades Formativas Estruturadas" através do Grupo de pesquisa Musicologia na Amazônia e relatos de experiências nas "Atividades Práticas e Estágio Supervisionado".

Essa proposta apresenta uma estrutura curricular mais prática e que romperia com um ensino tradicionalista. Sendo necessário que o corpo docente trabalhe em conjunto de forma a levar aos alunos ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem enriquecido com a interdisciplinaridade das unidades curriculares e seus conteúdos, uma vez que a aprendizagem não pode ser desenvolvida de forma vertical com conteúdos discutidos de forma isolada, mas sim em uma linha horizontal que agregue os conteúdos musicais e pedagógicos em uma prática continua para a formação de professores em música.

Referências

Conselho Nacional de Educação (2002). *Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de* 2002. [Resolution CNE / CP n. 2, of February 19, 2002].

Conselho Nacional de Educação (2004). *Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004.* [Resolution CNE / CES n. 2, of March 8, 2004].

Conselho Nacional de Educação (2016). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.* [Resolution CNE / CP n. 2, of July 1, 2015].

Instituto Brasiliense de Direito (2016). *Você sabe o que é o PPC?!* [You know what's PPC?!] Recuperado de <http://www.idp.edu.br/links-uteis/hidden/2502-projeto-pedagogico-de-curso-ppc>.

Presidência da República Do Brasil (2008). *Lei no. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. [Law n. 11,769, August 18, 2008].

Universidade Federal de Roraima (2015). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música* [Political Pedagogical Project of Degree in Music].

ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM CIÊNCIAS NATURAIS. ESTUDO DE CASO

Patrick Ferreira y Rubia Fonseca

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Resumo

O ensino de ciências contem alguns termos ou conceitos científicos que podem gerar o desinteresse dos alunos e leva-los a ter maus resultados, daí a necessidade de utilizar uma linguagem acessível e uma abordagem mais interativa que desperte o interesse de aprendizagem dos alunos do século XXI. Como tal, este trabalho foi um estudo de caso com uma turma do 9º ano, nos quais os autores apresentaram uma estratégia didática em ciências naturais. **Objetivos.** Apresentar uma estratégia didática em ciências que consiga transmitir os objetivos do plano curricular de forma fácil, divertida e que desperte a curiosidade dos alunos. **Metodologia.** Abordagem qualitativa, recorrendo à revisão bibliográfica. A turma foi dividida em dois grupos, um grupo teve a apresentação da estratégia e o outro teve a apresentação da matéria da forma habitual por parte do professor, ambos os grupos tiveram um período para esclarecimento de dúvidas e por fim foi realizada uma ficha de revisão dos conhecimentos. **Resultados.** Após a correção das fichas de revisão, ficou bastante evidente que a turma onde foi apresentada a estratégia didática conseguiu obter melhores resultados. **Conclusões.** A estratégia recorre à criatividade e imaginação por parte do apresentador utilizando: uma narrativa, imagens e sentido de humor, para que os alunos assimilem o conhecimento e aumentem a curiosidade pela ciência.

Palavras-Chave: estratégia, ensino, ciências, educação, Famelab

Abstract

Science education contains some scientific terms or concepts that can generate students' disinterest and lead to poor results, hence the need to use an accessible language and a more interactive approach that awakens the learning interest of the students of the 21st century. As such, this work was a case study with a 9th grade class, in which the authors presented a didactic strategy in the natural sciences. **Objectives**. to present a didactic

strategy in science that can transmit the objectives of the curriculum in an easy, fun and that arouses the curiosity of the students. **Methodology**. The study was carried out through a qualitative approach and resorted to the bibliographic review. The group was divided into two groups, one group had the presentation of the strategy and the other had the presentation of the subject in the usual way on the part of the teacher, both groups had a period to clarify doubts and finally a review was done Knowledge. **Results**. After correcting the review cards, it was quite evident that the group where the didactic strategy was presented was able to obtain better results. **Conclusions**. The strategy uses creativity and imagination on the part of the presenter using: a narrative, images and sense of humor, so that students assimilate knowledge and increase curiosity for science.

Keywords: Strategy, teaching, science, education, Famelab

Introdução

O filósofo alemão Adorno (1995) colocou a educação, a ciência e a tecnologia como os passaportes para um mundo "moderno", mas que necessariamente podem ser considerados como fatores de emancipação social. Na verdade, ele considera a necessidade de uma crítica permanente ao modo de se fazer Educação.

É fundamental para a construção de um novo paradigma, uma conceção alargada de educação que valorize a didática criativa e que respeite a linguagem de aprendizagem do aluno do século XXI em sala de aula, para que o aprender a conhecer realmente possa ser efetivado.

O Ensino em Portugal

Uma das metas curriculares no ensino das Ciências Naturais para o 9º ano segundo o Ministério da Educação Português é promover o conhecimento sobre "*A importância do sangue para o equilíbrio do organismo humano"* nomeadamente "*prever compatibilidades e incompatibilidades sanguíneas".*

Não basta apenas sabermos quais são as metas curriculares do Ensino das Ciências Naturais, pois um dos importantes fatores em educação é saber ensinar com estratégias diferenciadas de maneira a alcançar os alunos e as suas linguagens.

Watts (1989), também sugere o uso de estratégias de resolução de problemas nas aulas de ciências. O objetivo essencial do ensino da ciência deve ser a compreensão, e não o vocabulário. No entanto, a utilização de uma terminologia clara e inequívoca é fundamental na comunicação científica e na sua compreensão. Alguns termos técnicos são úteis para todos, pois facilitam a comunicação. Contudo, o número desses termos essenciais, a aprender pelos alunos, deve ser relativamente pequeno. Se os professores introduzirem termos técnicos somente quando necessários à clarificação do pensamento e à promoção da comunicação efetiva, então os alunos formarão gradualmente um vocabulário funcional que sobreviverá para lá do teste seguinte. A concentração dos professores no vocabulário, porém, pode implicar uma menor atenção à ciência como processo, o que coloca em risco a sua compreensão (AAAS, 1993; Ciari, 1997).

Os cientistas prezam muito o uso criativo da imaginação. As aulas de ciências devem ser um local onde a criatividade e a invenção - como qualidades distintas da excelência académica - sejam reconhecidas e estimuladas. Na verdade, os professores podem dar expressão à própria criatividade inventando atividades nas quais serão recompensados pela originalidade e imaginação dos alunos (Penick, 1992).

Problema de investigação

O problema desta investigação nasce em dois contextos, primeiramente com o surgimento do concurso de divulgação cientifica chamado *FameLab* patrocinado pela *Fundação Calouste Gulbenkian* onde os investigadores foram desafiados a participar, escolhendo um assunto cientifico para ser comunicado de uma forma criativa, o segundo contexto foi o surgimento de um desafio ao mesmo tempo proposto por uma professora de escola secundária para auxiliar uma turma de alunos com baixo rendimento em ciências.

Portanto, uniram-se as problemáticas de maneira a suprir os dois desafios. Deste modo, o nosso objetivo será o de responder à principal questão aqui levantada:

- Será possível utilizar uma estratégia criativa sobre compatibilidades e incompatibilidades sanguíneas na linguagem do aluno, de maneira a que os mesmos assimilem o conhecimento, aumentem o gosto pela ciência e seja acessível a qualquer professor?

Metodologia

O estudo desta pesquisa centrou-se essencialmente num **Estudo de caso**, no qual foi analisado o rendimento escolar de uma turma do 9º ano, através de uma abordagem qualitativa e recorrendo à revisão bibliográfica.

A turma do 9º ano era composta por 20 alunos, estes foram separados em dois grupos de maneira aleatória através de um sorteio pelos nomes.

- **Grupo A** composto por 10 alunos que somente ouviram a explicação do livro conforme a professora costumava explicar por intermédio da aula expositiva.
- **Grupo B** composto por 10 alunos que ouviram a estratégia didática desta pesquisa, com a história e toda a criatividade do investigador.

Ambos os grupos tiveram um período para esclarecimento de duvidas e por fim foi realizada uma ficha de revisão dos conhecimentos.

Resultados

Foi desenvolvida uma estratégia didática para o ensino das ciências naturais, nomeadamente das compatibilidades e incompatibilidades sanguíneas. Para tal, recorreu-se à narrativa de uma história envolvendo o **"Reino A.B.O"** (anexo 1) e ao suporte de imagens onde o investigador explicava os conceitos de maneira didática e criativa com fatores de surpresa. Segue abaixo as imagens que também serviram de suporte (*Figuras1, 2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13*).

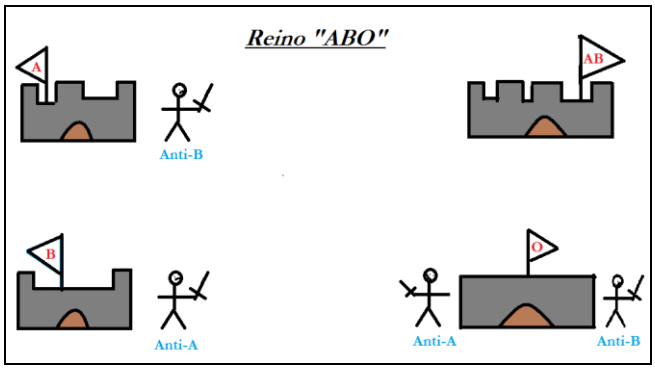


Figura 1. Reino A.B.O

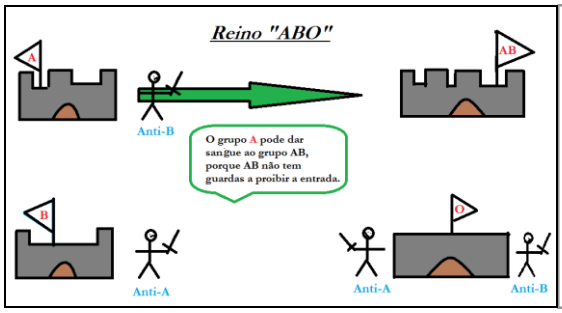


Figura 2. A quem o grupo A pode doar

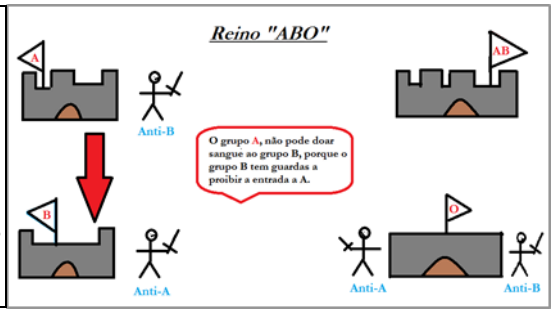


Figura 3. A quem o grupo A não pode doar

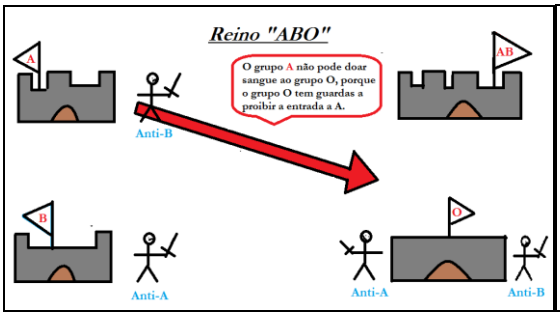


Figura 4. A quem o grupo A não pode doar

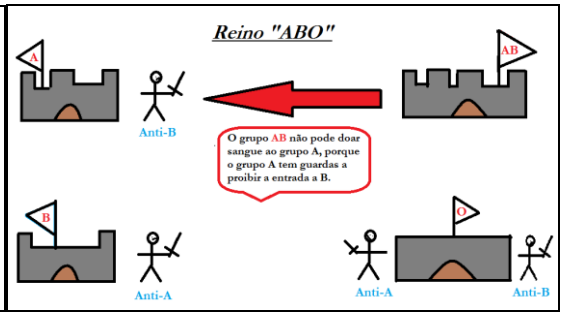


Figura 5. A quem o grupo AB não pode doar

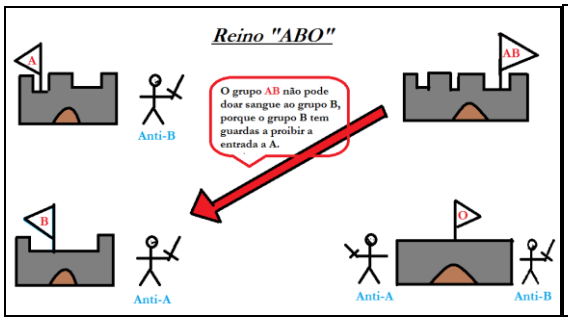


Figura 6. A quem o grupo AB não pode doar

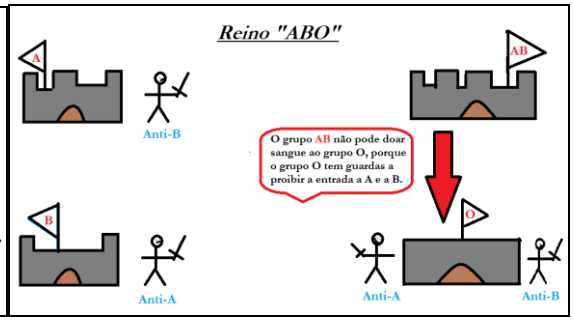


Figura 7. A quem o grupo AB não pode doar

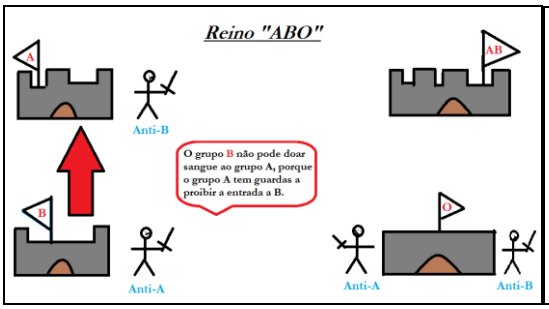


Figura 8. A quem o grupo B não pode doar

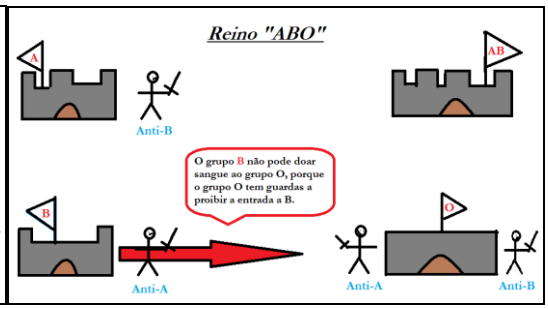


Figura 9. A quem o grupo B não pode doar

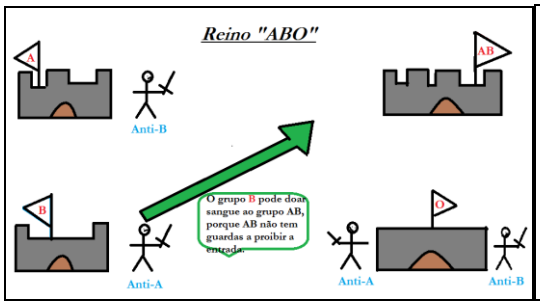


Figura 10. A quem o grupo B pode doar

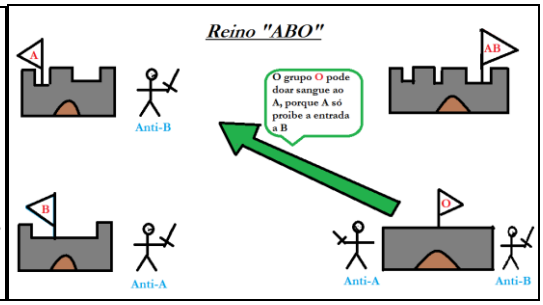


Figura 11. A quem o grupo O pode doar

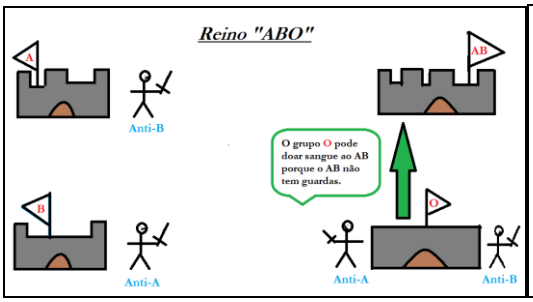


Figura 12. A quem o grupo O pode doar

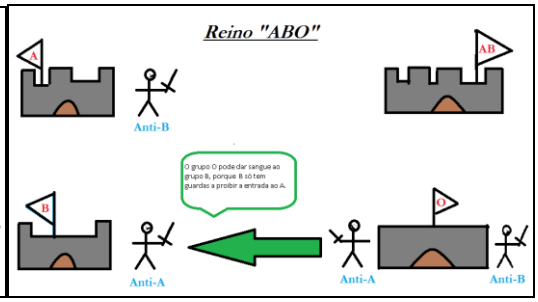


Figura 13. A quem o grupo O pode doar

Após a conclusão das apresentações dos **grupos A** e **B** e após a realização de uma ficha de revisão dos conhecimentos referentes às compatibilidades e incompatibilidades sanguíneas, foram observados os seguintes resultados:

- Os alunos do **grupo B** (que ouviram a estratégia didática) obtiveram melhores resultados que os alunos do **grupo A** (aula lecionada normalmente).
- Os alunos do **grupo A** demonstraram algumas dificuldades na compreensão de alguns termos utilizados nomeadamente: *Dador universal, Recetor universal e Antigénios.*
- Sete alunos do **Grupo B** conseguiram obter a cotação máxima na ficha de revisão.
- No **Grupo A** apenas cinco alunos conseguiram acertar em mais de metade das perguntas.

Discussão/Conclusão

Durante muitos anos o ensino das ciências nos diferentes níveis de escolaridade esteve essencialmente centrado na memorização dos conteúdos (factos e leis), na realização de atividades de mecanização e na aplicação de regras à resolução de questões semelhantes às anteriormente apresentadas e resolvidas pelo professor (Costa, 1999). Esta visão mecanicista entendia as ciências como um corpo organizado de

conhecimentos e regras a aprender e a aplicar sem qualquer ligação com a realidade (Domingos, Neves e Galhardo, 1987).

Tendo em conta o perfil dos alunos da geração Y referido por Maestro (2014), fica bastante evidente a dificuldade que um professor enfrenta no momento de lecionar o conteúdo programático. Estes alunos, são imediatistas e de pouca paciência, nada os satisfaz e a utilização constante das novas tecnologias digitais durante a aula acabam por "roubar" a atenção ao professor durante o ensino-aprendizagem. Deste modo, cabe ao professor tentar desenvolver alternativas de ensino de forma a poder captar a atenção dos alunos de forma a que estes não se distraiam com tanta facilidade e que consigam tirar o melhor partido das aulas.

Podemos, portanto, através da utilização da história com o suporte de imagens, entonação de voz, gestualidade e humor oferecer aos alunos uma estratégia didática criativa e diferenciada de modo a transmitir-lhes o conteúdo programático e a cativa-los para aprendizagem da ciência. Com esta abordagem, os alunos assimilaram as informações com prazer, divertiram-se e perceberam o conteúdo sem necessidade de decorar sem compreender. Para além disso, os alunos em estudo aumentaram significativamente o seu rendimento à disciplina e desenvolveram o gosto pelas ciências naturais.

Disseminar a ciência com qualidade sem perder a credibilidade e de forma informal parecem ser alguns dos grandes desafios para os profissionais da educação. Deste modo, fica evidente que conseguir superar estes desafios irá permitir atrair a atenção dos alunos para dentro das salas de aula, promovendo um ensino mais contextualizado e divertido.

A ciência evoluiu. Não devemos, nem podemos ficar presos ao século XVIII. A ciência não é mais uma conversa restrita a um minúsculo círculo de pessoas abastadas. Não é mais uma questão de *status*. A ciência é uma questão que diz respeito a todos!

Referências

Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1993). *Benchmarks for science literacy*. N Y: Oxford University Press.

Ciari, B. (1997). *As Novas Técnicas Didácticas* (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Costa, J. A. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Millenium, 15,* 56-62.

Domingos, A. M., Neves, I. P. e Galhardo, L. E (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Maestro, V. (2014). Palestra trata do perfil universitário no século XXI. Bahia, BR.: Uaumais. Recuperado de http://uaumais.com.br/palestra-trata-do-perfil-universitario-no-seculo-xxi/.

Penick, J. (1992). Teaching for creativity. Em J. Reay e J. George (Eds.), *Education in science and technology for development. Perspectives for the 21 st century, 68*(2), 143-152. West Indies. ASETT/ICASE.

Watts, M. (1991). *The science of problem-solving*. Portsmouth: Heinemann.

ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-EMOCIONAL CON JÓVENES CON TDAH

Rafael Guerrero Tomás*, Mª Eugenia Martín Palacio**
y Cristina Di Giusto Valle***
**Universidad Complutense de Madrid; **Universidad Complutense de Madrid; ***Universidad de Burgos*

Resumen

La mayoría de investigaciones realizadas sobre población diagnosticada de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se han centrado principalmente en el ámbito académico, conductual y en las funciones ejecutivas. Sin embargo, un porcentaje muy elevado de jóvenes con TDAH sufre y tiene grandes dificultades en los ámbitos emocional y social, debido a la implicación que tiene la manifestación de los síntomas de este trastorno (inatención, impulsividad, hiperactividad, etc). Numerosos estudios llegan a la conclusión de que entre un 60 y un 70% de los niños diagnosticados con TDAH son rechazados por sus compañeros. El objetivo del presente artículo es estudiar los diferentes programas de intervención existentes en la actualidad en relación al TDAH. Se concluye que la gran mayoría de intervenciones que se realizan con esta población siguen el modelo cognitivo-conductual y la farmacología.

Palabras clave: TDAH, estrategias sociales, estrategias emocionales, intervención.

Abstract

Most of the research carried out into the identified population with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has been focused fundamentally on the academic and behavioural sphere, as well as the executive functions of the disorder. However, a high percentage of young people with ADHD have serious difficulties in the emotional and social spheres, due to the consequences of the symptoms of this disorder (inattention, impulsiveness, hyperactivity, etc). Many articles conclude that between 60-70% of young ADHD are rejected by their fellows. The main objective of this article is study the different intervention programs that we are using with young people with ADHD.

We conclude that most interventions with this population follow cognitive and behavioural model and pharmacology.

Keywords: ADHD, social skills, emotional skills, intervention.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) según la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) o el *Trastorno Hipercinético* según la Organización Mundial de la Salud (1992) es el trastorno que con mayor frecuencia se diagnostica en la infancia a nivel mundial (Cardo et al., 2011; López Martín, Albert, Fernández Jaén y Carretié, 2008). Los jóvenes diagnosticados de esta patología se enfrentan con un mayor número de fracasos y situaciones frustrantes en comparación con el resto de jóvenes sin este diagnóstico (Orjales, 1998).

Como señalan Pineda y Puentes (2013), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es un trastorno común y constituye uno de los motivos más frecuentes de consulta en los ámbitos de la neuropsicología, la psicopatología y la neurología infantil. Según la investigación llevada a cabo por González, Galdames, Oporto, Nervi y Von Bernhardi (2007), el principal motivo de consulta en estos pacientes es la impulsividad, especialmente en el caso de los varones. Como señala Soutullo (2014), la gran mayoría de pacientes que consultan por un posible Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad lo hacen por las consecuencias que tienen los síntomas en su vida cotidiana, no por los síntomas en sí.

Resultados

En muchas ocasiones, los niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tienen que realizar tareas y actividades en las que deben prestar más atención y tener un grado de autocontrol que en realidad ellos no tienen, por lo que tienen muchas experiencias de fracaso en estas tareas y les resulta muy frustrante. Estas experiencias que tienen, de manera repetida, influyen en su autoconcepto y autoestima (Fernández Jaén, García Giral y Plaza Romero, 2014).

Tannock, Purvis y Schachar (1993) encontraron que cuando se les lee una historia a los niños y adolescentes con TDAH, éstos proporcionan menos información general, son más desorganizados, narran la historia de una manera menos cohesionada y

cometen más errores al recordarla que el grupo control.

En cuanto a la capacidad matemática de los niños y adolescentes con TDAH, las investigaciones de Zentall, Smith, Lee y Weiczorek (1994) llegan a la conclusión de que estos realizan los problemas matemáticos con una mayor lentitud y una menor exactitud en las respuestas.

La gran mayoría de investigaciones en relación al TDAH se centran en el estudio y desarrollo de las funciones ejecutivas, las estructuras cerebrales implicadas en este trastorno y el ámbito conductual de estos jóvenes, dejando en un segundo plano el ámbito social y emocional. El campo de las alteraciones y dificultades emocionales que suelen tener la gran mayoría de jóvenes con TDAH es algo que apenas se ha explorado (López, Albert, Fernández y Carretié, 2009). Estudios sobre cómo reconocen y regulan los niños y adolescentes con TDAH sus emociones son bastante escasos. Algunas investigaciones que ponen de relieve esto son los estudios de Barkley (1990) y García, Presentación, Siegenthaler y Miranda (2006) que concluyen que entre un 60 y un 70% de los niños con TDAH son rechazados y estigmatizados por la manifestación de sus síntomas, con el consiguiente efecto en el plano social y de la autoestima. Un 70% de los niños con TDAH reconocen no tener mejores amigos (Wehmeier, Schacht y Barkley, 2010). Es por este motivo por el cual se hace necesario investigar el ámbito social y emocional de los jóvenes con TDAH para poder planificar programas de intervención más eficaces con esta población.

Debido a las manifestaciones sintomáticas del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (inatención, hiperactividad, impulsividad, etc), los jóvenes con este trastorno reciben con mucha frecuencia críticas y comentarios negativos sobre sus conductas y lo que dicen por parte de sus iguales, familiares y profesores. Todos estos comentarios afectan negativamente sobre su autoestima (Fernández Jaén, García Giral y Plaza Romero, 2014).

Discusión

Con respecto al *ámbito social* diversos estudios han llegado a la conclusión de que un 60-70% de los niños con TDAH son rechazados y estigmatizados por parte de sus compañeros de clase debido a sus comportamientos provocadores, agresivos o disruptivos (Barkley, 1990; García, Presentación, Siegenthaler y Miranda, 2006; Mrug

et al., 2012). En concreto, la investigación llevada a cabo por Schafer y Semrud (2008) llegó a la conclusión de que entre un 50% y un 75% de los jóvenes con TDAH suelen manifestar problemas en la relación con los demás.

Diversas investigaciones en las que se han utilizado sociogramas para comprobar las relaciones sociales entre los integrantes de un grupo, ponen de manifiesto que los niños con TDAH obtienen más rechazos por sus compañeros de grupo que otros compañeros sin esta patología. Los principales motivos por los que los compañeros rechazan al niño con TDAH son la presentación de un mayor número de conductas desorganizadas, disruptivas e impredecibles (García y Hernández, 2010; Gratch, 2009; Pardos, Fernández-Jaén y Fernández-Mayoralas, 2009).

En lo que respecta al *ámbito emocional* es uno de los aspectos que menos se ha investigado en población con Trastorno por Déficit de Atención por Hiperactividad. Los resultados de numerosas investigaciones señalan que los niños y adolescentes con TDAH expresan mayores niveles de agresividad (Maedgen y Carlson, 2000), tristeza (Braaten y Rosén, 2000) y enfado (Braaten y Rosén, 2000) que sus iguales sin TDAH (López, Albert, Fernández y Carretié, 2009).

En la actualidad existen diferentes tratamientos con base científica para trabajar con las personas que están diagnosticadas de trastorno por déficit de atención con hiperactividad entre los que destacamos la intervención cognitivo-conductual y el tratamiento farmacológico. Los diferentes estudios han demostrado que la combinación de ambos resulta más eficaz que la intervención de sólo uno de ellos (Prados, Fernández Jaén y Fernández Mayoralas, 2009). En esta misma línea, López, Andrés y Alberola (2008) señalan que en la actualidad los procedimientos terapéuticos con mayor vigencia y validez empírica son el farmacológico, las técnicas conductuales y las técnicas cognitivo-conductuales.

Encontramos investigaciones que apoyan esta misma línea, como es el caso del metaanálisis que llevó a cabo Shaw et al. (2012) en donde se vio que los pacientes diagnosticados de TDAH que no siguen ningún tipo de tratamiento o intervención de ningún tipo, suelen tener peores resultados a largo plazo. La puesta en marcha de, al menos, un tipo de tratamiento para el TDAH, aumenta las probabilidades de conseguir mejores resultados en diferentes ámbitos.

Conclusiones

En líneas generales, podemos considerar las terapias cognitivo-conductuales como las que están en la base de la gran mayoría de programas de intervención psicológica con niños y adolescentes con TDAH. Habitualmente, estos programas de intervención cognitivo-conductual incluyen técnicas como entrenamiento en solución de problemas, entrenamiento en autoinstrucciones, modelado, etc. (Miranda y Presentación, 2000; Presentación, 1996). Como señala Orjales (2000) la mejora o el aumento de los síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se debe a la influencia que tiene la educación para enseñar pautas y estrategias de autocontrol en estos niños y adolescentes.

Si como señala Barkley (1998), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad se debe a un fallo en el proceso de inhibición conductual, serán aquellas familias y ambientes estructurados los que favorezcan un mejor desarrollo evolutivo en los diferentes ámbitos del niño. Por este motivo, el papel de los familiares y los educadores que están alrededor del niño con TDAH será fundamental para que la manifestación de los síntomas sea la menor posible. Un buen proceso psicoeducativo tanto con los padres como los niños ayuda a entender qué le ocurre al niño y por qué se comporta de esa manera, eliminando posibles malas atribuciones a la conducta del niño y ajustando las expectativas futuras de su conducta y rendimiento. Son numerosos los estudios que ponen de relieve la relación entre los padres y los niños con TDAH. Así, por ejemplo, Barkley, Fischer, Edelbrock y Smallish (1991) llegaron a la conclusión de que las madres de niños con TDAH suelen ser más controladoras, con un estilo más coercitivo y menos responsivo que las madres de niños que no tienen TDAH.

En cuanto a la intervención del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se refiere, la gran mayoría de estudios señalan que los procedimientos de intervención que han demostrado mayor validez empírica son el farmacológico, las técnicas conductuales y las técnicas cognitivo-conductuales (López, Andrés y Alberola, 2008) aunque en nuestra opinión sería necesario una mayor implicación del cerebro emocional en los tratamientos para la intervención con personas con este trastorno, como es el caso del EMDR.

Referencias

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5 Ed.).* Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing.

Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.* Nueva York: The Guilford Press.

Barkley, R. A. (1998). El desorden de hiperactividad y déficit de atención. *Investigación y Ciencia, 266,* 48-53.

Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S. y Smallish, L. (1991). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria III: mother-child interactions, family conflicts and maternal psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32,* 233-256.

Braaten, E. B. y Rosen, L. A. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: differences in empathic responding. *Journal Consult Clinical Psychology, 68,* 313-321.

Cardo, E., Servera, M., Vidal, C., De Azua, B., Redondo, M. y Riutort, L. (2011). Influencia de los diferentes criterios diagnósticos y la cultura en la prevalencia del trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología, 52(1), 109-117.*

Fernández Jaén, A., García Giral, M. y Plaza Romero, S. (2014). Impacto del TDAH en la autoestima y el suicidio. En M. Casas, J. A. Alda, A. Fernández Jaén, J. Quintero y J. A. Ramos Quiroga (Eds.), *Impacto personal, social y económico del TDAH* (pp. 85-97). Plan de acción del proyecto PANDAH. Barcelona: EdikaMed.

García, A. M. y Hernández, S. (2010). Alteraciones emocionales en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 27(1),* 17-24.

García-Castellar, R., Presentación-Herrero, M. J., Siegenthaler-Hierro, R. y Miranda-Casas, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado. *Revista de Neurología, 42(2), 13-18.*

González Hernández, J., Galdames Contreras, D., Oporto Segura, S., Nervi Nattero, A. y Von Bernhardi, R. (2007). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad del

adulto: estudio descriptivo en una Unidad de Memoria. *Revista de Neurología, 44(9),* 519-523.

Gratch, L. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD). Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

López-Villalobos, J. A., Andrés de Llano, J. M. y Alberola-López, S. (2008). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: orientaciones psicoeducativa para los padres. *Revista Pediatría de Atención Primaria, 10(39),* 513-531.

López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A. y Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología, 47(1),* 39-45.

López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A. y Carretié, L. (2009). Neurociencia afectiva del TDAH: datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología, 3(2),* 17-29.

Maedgen, J. W. y Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 30-42.

Miranda, A. y Presentación, M. J. (2000). Efectos de un tratamiento cognitivo-conductual en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, agresivos y no agresivos. Cambio clínicamente significativo. *Infancia y aprendizaje, 91,* 51-70.

Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L. y Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendship in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40(6),* 1013-1026.

Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10: Décima revisión de la Clasificación Internacional de la Enfermedades.* Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Ginebra: Meditor.

Orjales, I. (1998). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Editorial CEPE.

Orjales, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: El modelo hibrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación, 1(11),* 71-84.

Pardos, A., Fernández-Jaén, A. y Fernández- Mayoralas, M. (2009). Habilidades sociales en el Trastorno por Déficit de Atención/ Hiperactividad. *Revista de Neurología, 48(2), 107-111.*

Pineda, W. F. y Puentes, P. (2013). Estudio ex-post facto de la teoría de la mente en niños escolarizados diagnosticados con trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Revista de la Facultad de Psicología, 2(8),* 144-161.

Presentación, M. J. (1996). Efectos del entrenamiento en autocontrol en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, agresivos y no agresivos (tesis doctoral). Universidad de Valencia.

Schafer, V. y Semrud-Clikeman, M. (2008). Neuropsychological Functioning in Subgroups of Children With and Without Social Perception Deficits and/ or Hyperactivity–Impulsivity. *Journal of Attention Disorders, 12(2),* 177-190.

Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young, S., Kahle, J., Woods, A. y Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC Medicine, 10(99),* 1-15.

Soutullo, C. (2014). Prólogo. En M. Casas, J. A. Alda, A. Fernández Jaén, J. Quintero y J. A. Ramos Quiroga (Eds.), *Impacto personal, social y económico del TDAH* (pp. XI-XIII). Plan de acción del proyecto PANDAH. Barcelona: EdikaMed.

Tannock, R., Purvis, K. L. y Schachar, R.J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21,* 103-117.

Wehmeier, P. M., Schacht, A. y Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health, 46(3),* 209-217.

Zentall, S. S., Smith, Y. N., Lee, Y. B. y Wieczorek, C. (1994). Mathematical Outcomes of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities, 27,* 510-519.

MEDIALAB USAL, ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Fernando Almaraz Menéndez, Miguel Ángel Gimeno González y
M. Teresa Martín García
Universidad de Salamanca

Resumen

Esta comunicación describe la experiencia de un nuevo espacio la Universidad de Salamanca, denominado MEDIALAB USAL. Este espacio, donde se fusionan arte, ciencia y sociedad, tiene entre sus objetivos la innovación educativa basada en el uso de las tecnologías digitales, el fomento de la creatividad y el trabajo colaborativo. En la sociedad en la que vivimos, la aparición de nuevas tecnologías digitales con posibles aplicaciones a la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje no es un hecho aislado sino un continuo. Esto hace que la innovación se deba convertir en una parte esencial de la actividad educativa y, en consecuencia, que las universidades necesiten establecer espacios estables y procedimientos adecuados para que sea posible trasladar al aula las innovaciones tecnológicas. El MediaLab de la Universidad de Salamanca está concebido precisamente como un espacio donde experimentar con tecnologías emergentes y sus posibles aplicaciones artísticas, sociales y educativas. Se trata, por tanto, de un nuevo espacio de aprendizaje dedicado a la exploración de la innovación basada en tecnologías digitales emergentes. Describimos aquí su filosofía, los tipos de actividades que se realizan y la metodología de trabajo, que le han permitido desarrollar múltiples proyectos de carácter colaborativo y multidisciplinar.

Palabras clave: innovación educativa, innovación basada en tecnologías, espacios de aprendizaje, MediaLab.

Abstract

This communication describes the experience of a new space the University of Salamanca, named MEDIALAB USAL. This place, where art, science and society merge, has among its objectives the educational innovation based on the use of digital technologies, the promotion of creativity and the fostering of collaborative work. In our society, the emergence of new digital technologies with potential applications to the

improvement of teaching / learning processes is a continuum, not an isolated one-off event. This means that innovation must become an essential part of the educational activity and, consequently, that stable facilities and procedures should be established by the universities to experiment with technology innovations and to allow their transfer. The MediaLab of the University of Salamanca is conceived as a space where to experiment with emerging technologies and their possible artistic, social and educational applications. It is, therefore, a new learning space committed to the exploration of emerging digital technologies and their innovative applications. We describe briefly here its philosophy, the types of activities that are carried out and the methodology of work, that have allowed the development of multiple collaborative and multidisciplinary projects.

Keywords: educational innovation, Technology-based Innovation, learning spaces, MediaLab.

Introducción

El mundo digital y la tecnología han impregnado todos los aspectos de nuestras vidas, también la educación. Por eso, ya es habitual que los alumnos lleven *smartphones*, tabletas u ordenadores portátiles a clase. Los métodos de enseñanza se van actualizando para adaptarse a este cambio, aunque no van al mismo ritmo que el frenético desarrollo tecnológico. Los programas educativos semipresenciales y completamente online, que ya son tan habituales, son un ejemplo de esta adaptación y de la transformación que el mundo digital ha realizado en la educación.

Sin embargo, el arraigo de la tecnología en la actualidad nos lleva a un elemento clave: su transferencia a todas las áreas del conocimiento, incluidas aquellas más alejadas de la tecnología.

Para ello, es importante tener en cuenta que, junto con los entornos digitales, también es necesario contar con espacios físicos que sirvan de punto de encuentro entre la sociedad y la tecnología, que permita a cualquier persona integrar de forma práctica las herramientas digitales en su campo de trabajo o estudio.

MEDIALAB USAL centra su trabajo en este reto de hacer extensible la tecnología a todos los ámbitos y de servir de apoyo a nuevas formas de aprendizaje y educación. Para ello, en sus actividades con nuevas tecnologías, se implica activamente

a alumnos y profesores en este cambio, todas las iniciativas de formación tienen siempre un componente práctico ("se aprende a hacer") y se busca la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo. De este modo, entendemos que se puede contribuir a nuevas formas de aprendizaje que ayuden a las personas a estar preparadas para otra de las consecuencias de las tecnologías digitales: el autoaprendizaje y la formación constante.

Método

Las iniciativas que conforman la actividad de MEDIALAB USAL están influenciadas por la cultura *maker* (Hatch, 2014). y la cultura del movimiento abierto (Valverde, 2010) y se fundamentan en las fórmulas de trabajo por proyectos y el aprendizaje por descubrimiento, centrando la adquisición de conocimientos en resolver problemas concretos.

Las actividades de este espacio se organizan desde estos pilares básicos y se centran en divulgar tendencias, experimentar con nuevas tecnologías, diseño, creación y construcción de prototipos, promoción de la creatividad y la innovación y transferencia a la sociedad.

Las diferentes actividades que se realizan en MEDIALAB USAL, pueden clasificarse en cuatro grandes grupos:

1. Divulgación de tendencias. Este tipo de actividades están orientadas a dar a conocer las tendencias tecnológicas, sociales, científicas y artísticas del momento. Así mismo, pretenden ser un espacio de encuentro y de *networking* creativo, académico y profesional. Las más relevantes son los ciclos de actividades "MediaLab Presenta" y los eventos Peckakucha Night Salamanca.

2. Experimentación con nuevas tecnologías. Son líneas de trabajo que tienen como objetivo principal explorar el manejo y la integración de ciertas tecnologías (impresión 3D, Arduino o códigos de programación) y que se estructuran en 3 partes fundamentales: aprendizaje de la tecnología, trabajo en equipo y presentación de resultados.

3. Promoción de la creatividad y la innovación. Son programas de actividades centradas exclusivamente en el fomento de la creatividad y la innovación en la Educación Superior. Se trata, principalmente, de talleres del fomento de creatividad

para profesores y alumnos y también de apoyo al programa de Innovación Docente de la USAL, mediante la propuesta de proyectos (relacionados con tecnología y creatividad) a los que puede sumarse todo el profesorado que lo desee.

4. Innovación Social. Son iniciativas que tienen como objetivos principales: hacer más visible el método de trabajo de MEDIALAB USAL, aplicar la filosofía de MEDIALAB para contribuir a una mejora social y favorecer la integración de toda la ciudadanía en estas nuevas formas de aprendizaje y de relación con el entorno. Un ejemplo relevante es Hack for Good, un maratón de aplicaciones que se celebra anualmente. Durante 3 días se reúne un centenar de persona para solucionar un conjunto de retos, esto es, de problemas sociales, mediante el trabajo en equipo y el uso de tecnología.

Diseño y participantes

MEDIALAB USAL es un espacio multidisciplinar de la Universidad de Salamanca que tiene como objetivo principal promover nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza, mediante el uso de las nuevas tecnologías, el fomento de la creatividad, el trabajo colaborativo y desde la fusión de arte, ciencia y sociedad.

Este espacio se originó en 2010, como parte de los proyectos del Campus de Excelencia Internacional *Studii Salamantini* de la Universidad de Salamanca, concretamente, dentro del programa "SP1.1. USAL2.0", que tuvo como objetivo general promover el uso de las tecnologías de la información (en particular de los espacios de colaboración y generación de conocimiento abierto) para consolidar a la Universidad de Salamanca como una universidad de futuro, en constante innovación.

Junto con el carácter multidisciplinar y tecnológico, MEDIALAB USAL tiene entre sus principales cometidos ser un enlace constante entre la Universidad y la sociedad. Por eso, las actividades están abiertas a todo tipo de público. De este modo, se promueve la conexión entre profesores y estudiantes de la Universidad con todos los agentes de la sociedad (empresas, instituciones, trabajadores, investigadores…).

Procedimiento

La base de MEDIALAB es la metodología de trabajo colaborativa, interdisciplinar, práctica y experimental. Todos los talleres que se ponen en marcha

para implementar el uso de la tecnología se rigen por estos principios.

La metodología de trabajo comienza con una fase inicial de acceso a la tecnología. Se trata de la primera toma de contacto con los conceptos y aplicaciones de la tecnología seleccionada. Es el momento en el que se adquiere el equipamiento de hardware y software necesario. Viene después una segunda fase de experimentación. Esta etapa se centra en el descubrimiento de la tecnología. Se organizan unos talleres denominados "laberintos". En ellos, a partir de una introducción inicial a la tecnología, los participantes trabajan en grupos multidisciplinares explorando las posibilidades de la tecnología en un proceso de auto-descubrimiento. A continuación, viene una fase de identificación de las oportunidades de innovación educativa que tiene la tecnología y de transferencia de lo aprendido a aquellas personas o unidades organizativas que puedan estar interesados. Finalmente hay una fase de aplicación efectiva de la tecnología en el ámbito elegido y de evaluación de los resultados y las lecciones aprendidas durante el proceso.

Materiales

Una de las fortalezas principales de MEDIALAB USAL es su capacidad para poner a disposición de sus usuarios los dispositivos de software y hardware que posibilitan la experimentación con tecnologías digitales emergentes. La filosofía general es la de elegir dispositivos que, o bien son muy asequibles por tratarse de hardware libre (por ejemplo, Arduino) o bien son accesibles porque implementan tecnologías digitales emergentes que están en rápida expansión como pueden ser las gafas de realidad virtual o las impresoras 3D. MEDIALAB actúa así como como facilitador del encuentro entre las tecnologías digitales y las inquietudes de experimentación e innovación de los universitarios.

El propio espacio físico de MEDIALAB USAL debe considerarse como una contribución principal. En el entorno universitario actual, excesivamente compartimentada, el disponer de un espacio abierto para el encuentro y la colaboración interdisciplinar es, por sí mismo, un valor añadido importante.

Resultados

Salvo honrosas excepciones (Romero y Robinson, 2015), son pocos los espacios

universitarios en España que siguen la dinámica aquí descrita. MEDIALAB USAL es uno de ellos y el estar ligado a una universidad y, a la vez, abierto a toda la sociedad le confiere características propias. Estos dos valores fundamentales, universitarios y abiertos, junto con su orientación hacia las tecnologías digitales emergentes y su filosofía de trabajo colaborativo e interdisciplinar están permitiendo las siguientes contribuciones:

1. La generación de un espacio creativo que favorece la innovación apostando por el conocimiento compartido y el trabajo colaborativo e interdisciplinar.

2. El carácter experimental de muchas de las actividades y las formas de trabajo permiten nuevas aplicaciones de las tecnologías empleadas (Almaraz, Gimeno y Martín, 2016) y constantemente surgen conexiones que de otra forma serían impensables.

3. Al ser un espacio de la Universidad abierto al resto de la Sociedad, se simplifica el proceso de transferencia del conocimiento generado en el entorno universitario. De este modo, se pueden transferir resultados de una forma más directa y rápida, siendo los propios alumnos y usuarios del espacio quienes lo hacen de forma directa y natural, sin la rigidez de los programas de transferencia institucionales.

Conclusiones

En el actual contexto de transformación de la Educación Superior, la innovación debería ser considerada como un continuo. No como un evento aislado sino como una parte esencial de la actividad educativa. Por lo tanto, las universidades deberían dotarse de espacios permanentes y de procedimientos bien establecidos para fomentar la experimentación con tecnologías digitales emergentes y su aplicación a la innovación educativa. Espacios donde la creatividad pueda surgir de la libertad de conectar ideas de nuevas formas, más allá de los esquemas de formación universitaria, en muchas ocasiones demasiado estructurados y compartimentados. La ya mencionada disponibilidad de muchas de las tecnologías digitales emergentes hace posible la creación de tales espacios sin necesidad de grandes inversiones.

MediaLab USAL es un espacio permanente de la Universidad de Salamanca dedicado a la explotación de innovaciones basadas en tecnologías digitales. Sus principales aportaciones son el ser un espacio para el encuentro inter disciplinar y para

la experimentación no estructurada, donde probar nuevas opciones es un valor y equivocarse no se considera un fracaso. Tiene también como valor añadido el ser un espacio abierto al entorno, fuera de la torre de marfil universitaria, lo que facilita la transferencia de lo académico al entorno social.

Referencias

Almaraz, F., Gimeno, M. A. y Martín-García, M. T. (2016). Emerging digital technologies and new learning spaces. The case of 3d Printing at the MediaLab of the University of Salamanca (2016). *INTED 2016 Proceedings*, 902-906. Valencia, Spain. doi:10.21125/inted.2016.1205

Hatch, M. (2014). *Maker Movement Manifesto Sample.* New York: McGraw-Hill Education eBooks.

Romero, E. y Robinson, N. (2015). Laboratorios sociales en universidades. Innovación e impacto en Medialab UGR. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 51*, 29-38.

Valverde, J. (2010). El movimiento de "educación abierta" y la "universidad expandida". *Tendencias Pedagógicas, 16*, 157-180.

APLICACIÓN DE APP-INVENTOR A LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Carmen López Esteban, Fernando Almaraz Menéndez, Manuel Martín Mohedano, Laura Fontanillo Fontanillo, M. Teresa Martín García y Miguel Ángel Gimeno González

Universidad de Salamanca

Resumen

Con la llegada de nuevos dispositivos móviles como Smartphone y Tablet, cada vez más accesibles e intuitivos, está mejorando nuestra capacidad para entendernos y comunicarnos, pero también para trabajar y aprender. Recientes estudios, como los informes de CISCO (2017) y el informe eEspaña de la Fundación Orange (2016) sobre desarrollo de la sociedad de la información en España o como la encuesta europea a centros escolares "Las TIC en Educación" de INTEF (2013), han dilucidado que la sociedad de la información se afianza cada año como un fenómeno global que afecta a más personas y, tras empezar a construirse en torno al ordenador, ahora se centra cada vez más en el móvil. Este artículo describe un caso de la innovación tecnológica a la docencia, mediante la aplicación de la tecnología App Inventor para la creación de aplicaciones didácticas para el aprendizaje móvil en la enseñanza de las Matemáticas. Se describe el ciclo completo de innovación, desde el acceso a la tecnología en el Medialab de la USAL hasta la incorporación efectiva de la tecnología móvil al sistema educativo.

Palabras clave: innovación educativa, App Inventor, enseñanza de las matemáticas, aprendizaje móvil.

Abstract

The arrival of new mobile devices like Smartphones and Tablet, more accessible and intuitive, is improving our ability to understand and communicate, but also to work and learn. Recent studies, such as CISCO (2017) reports and the report eEspaña of the Orange Foundation (2016) on development of the information society in Spain or as the INTEF(2013) of European schools survey "The ICT in education", have elucidated that

the information society is anchored each year as a global phenomenon that affects more people and that, after starting to be built around the computer, now focuses more and more on mobile devices. This article describes a case of technological innovation in teaching, through the application of the App Inventor technology for the creation of educational applications for mobile learning for the teaching of mathematics. It describes the full cycle of innovation, from access to technology at the MediaLab of the University of Salamanca to the effective incorporation of mobile technology into the educational system.

Keywords: educational innovation, App Inventor, mathematics teaching, mobile learning.

Introducción

En el Informe Horizon (INTEF, 2012), se preveía una implantación de los dispositivos móviles en un año en las aulas. Algo más de tiempo indica para que el aprendizaje basado en juegos y la realidad aumentada sea parte de las actividades docentes en las aulas: su predicción se encuentra en torno a tres y cinco años, respectivamente. La nueva sociedad de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) e Internet en general, nos han empujado hacia un nuevo "paradigma de la enseñanza de las matemáticas" (López, 2011), que cada día incide con más fuerza: el aprendizaje móvil o Mobile Learning (M-Learning), que conjuntamente con Internet, proporciona la base tecnológica sobre la que se sustenta llamada la "escuela web2.0" y la integración de las TIC en las aulas de matemáticas. Su origen se encuentra en el denominado Electronic Learning o E-Learning, al que Zavando (2002) define como "aquella actividad que utiliza de manera integrada y pertinente computadores y redes de comunicación, en la formación de un ambiente propicio para la construcción de la experiencia de aprendizaje".

Las ventajas e inconvenientes de este nuevo paradigma educativo se verán más o menos incrementadas según la función que los teléfonos móviles conectados adquieran en el proceso enseñanza aprendizaje. Sólo cuando los profesores comprenden la pedagogía que soportan su uso, pueden utilizar las posibilidades de las tecnologías móviles para involucrar y apoyar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje (Makoe, 2012). Las teorías pedagogías en las que se apoya el uso de teléfonos celulares

tienen un enfoque centrado en el estudiante y van desde considerarlo como facilitador del aprendizaje para dar y obtener retroalimentación entre profesores y alumnos, utilizado junto con material impreso (Holmberg, 1989), hasta la plena integración en la enseñanza y el aprendizaje utilizando diversas aplicaciones como recursos educativos abiertos que comparten con sus compañeros y profesores (Keegan, 2005).

En el caso al que se refiere este artículo nos proponíamos desarrollar, como parte de los Trabajos Fin de Máster, aplicaciones para *smartphones* que recogiese tanto los contenidos de un tema, como una autoevaluación, intentando alcanzar el último nivel, pues una vez que los alumnos se descarguen la aplicación, serían ellos mismos dueños de ella y podrían usarla cuando lo crean conveniente con el fin de su autoaprendizaje.

Método

El acceso a esta tecnología se realizó gracias a la colaboración con el MediaLab de la Universidad de Salamanca. El MediaLab de la Universidad de Salamanca está concebido como un espacio de aprendizaje interdisciplinar y colaborativo. Un punto de encuentro de Arte, Tecnología, Ciencia y Sociedad. Una de sus líneas de trabajo es la experimentación con tecnologías emergentes y sus posibles aplicaciones artísticas, sociales y educativas. Se trata, por tanto de un espacio estable de la universidad dedicado a la exploración de innovación tecnológica con una metodología diseñada en cuatro fases: acceso, exploración y transferencia y aplicación (Almaraz, Maz y López, 2015).

Diseño y participantes

Las primeras fases de acceso y exploración de la tecnología se desarrollaron en este espacio emergente, Medialab USAL. Una vez identificada y descargada la tecnología se pasó a la segunda fase de exploración. La forma de transferencia de la tecnología que se eligió fue la colaboración con los profesores y estudiantes del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas para que algunos de ellos incluyeran App Inventor como parte sustancial de su Trabajo de Fin de Máster (TFM).

Procedimiento

A partir del curso de introducción impartido en el Medialab tres estudiantes tutorizados por una profesora de Didáctica de la Matemática dedicaron su TFM a diseñar unidades didácticas para estudiantes de secundaria que incluyeron el uso de aplicaciones móviles creadas con App Inventor que implementaban actividades tipo test y de respuestas directas con el objetivo de visualizar los conceptos.

De las tres propuestas diseñadas, una de ellas se pudo desarrollar en un entorno educativo favorable, en la que los alumnos de secundaria conocieron la aplicación móvil y durante las sesiones en las que se llevó a cabo este proyecto trabajaron en grupos de dos personas en el aula de clase. Sin embargo, como indica Camacho (2011) que la simple presencia de tecnologías novedosas en los centros educativos no garantiza una mejora en la educación, se requiere un cambio metodológico más completo.

Materiales

App Inventor es una herramienta de código abierto que permite crear aplicaciones para Android a través de un navegador web. De una manera muy rápida y sencilla, cualquier usuario de Android puede construir sus propias aplicaciones para móvil. Utiliza un editor Drag and Drop (arrastrar y soltar) para la generación de interfaces gráficas y un sistema de bloques para gestionar el comportamiento de la aplicación.

Mark Friedman, profesor del MIT y Hal Abelson de Google Co. dirigieron el desarrollo de App Inventor en 2009. App Inventor funciona como un servicio web administrado en colaboración entre el Laboratorio de Inteligencia Artificial (CSAIL) y el Media Lab del MIT. En la página web oficial http://www.appinventor.mit.edu/ se recoge que en el año 2015 la comunidad del MIT App Inventor era de casi 3 millones los usuarios representantes de 195 países.

El entorno web de App Inventor tiene tres partes fundamentales:

• diseñador

• editor de bloques

• emulador

El diseñador es el lugar donde se seleccionan las componentes para la aplicación. Las componentes son los elementos básicos que se utilizan para hacer las aplicaciones en el teléfono Android. Hay componentes de diferentes tipos, algunas de ellas son: *Label* (muestra un texto en la pantalla), *Button* (muestra un botón en la pantalla que al

ser pulsado iniciará una acción), *Canvas* (lienzo de dibujo que almacena imágenes fijas o animaciones), *Accelerometer Sensor* (sensor de movimiento), etc.

El editor de bloques es el lugar donde se crea la lógica del programa. Aquí programamos el comportamiento de nuestra aplicación, le diremos a las componentes lo que deben hacer y cuándo hacerlo. El editor de bloques se ejecuta en una ventana independiente del diseñador de componentes y está implementado como una aplicación de Java Web Start.

El emulador imita el funcionamiento de un dispositivo móvil Android real. Nos permite probar la aplicación que estamos desarrollando si no se dispone de un dispositivo Android. Finalmente, App Inventor permite guardar el proyecto en nuestro ordenador, compartirlo con otros usuarios o hacer una copia de seguridad. Permite también descargar la aplicación (con extensión .apk) compilada para ser instalada en el dispositivo Android.

Resultados

Hemos optado porque el diseño de la aplicación sea de forma apaisada. La aplicación es un Trivial Matemático con seis bloques de contenidos: Historia de las Matemáticas, Números y Álgebra, Geometría, Funciones, Estadística y Probabilidad. Cada uno de ellos tiene quince preguntas relacionadas con los contenidos de 3º Enseñanza Secundaria Obligatoria. La pantalla de inicio (Figura 1) de nuestra aplicación es la siguiente:

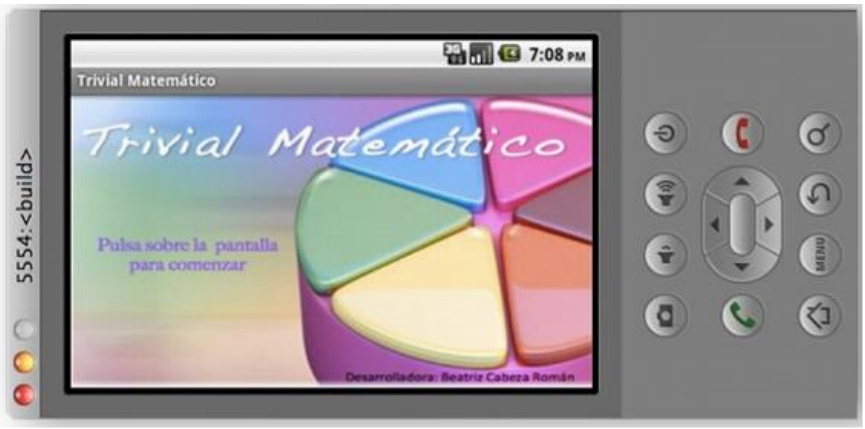


Figura 1: Pantalla inicial Trivial Matemático.

Conclusiones

Esta propuesta se pudo desarrollar en un entorno educativo favorable, en la que los alumnos conocieron la aplicación móvil y durante las sesiones en las que se llevó a cabo este proyecto, los alumnos trabajaron en grupos de dos personas en el aula de clase. También dispusimos de un ordenador para el profesor y un proyector, para realizar cualquier explicación en caso de que se considerase necesario. Posteriormente, para poder evaluar los posibles cambios de actitud e interés hacia la materia producidos por esta innovación, se les propuso a los estudiantes un cuestionario, diseñado a partir del que se utiliza en la tesis de María del Mar García (2011), que explora la influencia de Geogebra en la transformación de actitudes relacionadas con las matemáticas y en el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes.

Los resultados del cuestionario muestran que el 41% asegura que ha habido un cambio notable en su actitud hacia las matemáticas después de usar las app en la enseñanza. Este dato puede estar influenciado por las características del grupo de estudiantes, ya que un 64% de ellos se sienten atraídos por esta asignatura. Una mayoría, un 60%, se siente entre muy seguro y bastante seguro con la tecnología, este resultado muestra que a los alumnos no les suele suponer un esfuerzo extra el uso de las nuevas tecnologías.

De las respuestas abiertas, como aspectos positivos, muchas de ellas resaltan que las clases en las que han usado el móvil han sido entretenidas, amenas, interesantes, divertidas, diferentes, innovadoras y modernas. También les ha gustado aprender de una forma diferente y algunos aseguran que les ha facilitado la comprensión de las matemáticas y que ha fomentado el trabajo en grupo dentro del aula. Les ha llamado la atención que sea una forma rápida de trabajar y hacer ejercicios y la posibilidad de repasar lo aprendido en cualquier momento y lugar.

Como aspectos a mejorar en estas sesiones han dicho que les hubiera gustado trabajar las sesiones durante más tiempo, ya que a veces no han tenido tiempo suficiente para acabar todos los ejercicios propuestos.

El trabajo realizado proporcionó a los estudiantes del Máster un conocimiento y dominio completos de la tecnología. Fueron capaces de alcanzar el estadio de invención, de creación y de producción de materiales específicos, propios, nuevos y adaptados a la realidad de cada centro.

Referencias

Almaraz, F., Maz, A. y López, C. (2015). Tecnología móvil y enseñanza de las matemáticas: una experiencia de aplicación de App Inventor. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática" Thales"*, *32*(91), 77-86.

Camacho, M. (2011). Aproximación conceptual al m-learning: retos pedagógicos y perspectivas de futuro. *Monográfico SCOPEO, 3*, 39-44.

CISCO (2017). *Informe Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2016–2021*. Recuperado de https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.html

Fundación Orange (2016). *Informe anual eEspaña sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Recuperado el 02/03/2017, de http://www.fundacionorange.es/wp-content/uploads/2016/11/eE_La_transformacion_digital_del_sector_educacion-1.pdf

García, M. M. (2011). *Evolución de actitudes y competencias matemáticas en estudiantes de secundaria al introducir Geogebra en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería. Recuperado el 23/09/2016, de http://funes.uniandes.edu.co/1768/

Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.

Keegan, D. (2005). The incorporation of mobile learning into mainstream education and training. *Proceedings of the 4th World Conference on m-learning (mLearn 2005)* (pp. 25-28). Cape Town. Recuperado de http://www.mlearn.org.za/CD/papers/keegan1.pdf https://quality4digitallearning.org/wp-content/uploads/2016/03/keegan1.pdf

López, C. (2011). Mejores Prácticas en la Enseñanza de las Matemáticas: La integración de las TICs. *Boletín del Observatorio de Formación en Red, Scopeo, 34*. Recuperado el 03/02/2017, de http://scopeo.usal.es/index.php?option=com_content&view=article&id=915&Itemid=7314/01/2011

Zavando, S. (2002). *El estado y el e-learning* (technical report). Centro de Tecnologías de Información INTEC, Santiago de Chile. Recuperado el 04/03/2017, de

http://www.portalti.cl/self/visor/contenidos.asp?guid=5EAEB978-0760-4D98-B77A6C536FA83B20&ID=2438

INTEF (Junio, 2012). *Resumen Informe Horizon 2012-Enseñanza Primaria y Secundaria*. Recuperado el 05/08/2012, de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_Horizon_INTEF_Primaria_y_Secundaria_junio_2012.pdf

Makoe, M. (October, 2012). The Pedagogy of Mobile Learning In Supporting Distance Learners In M. Specht, M. Sharples, and J. Multisilta (ed.), *Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning* (pp. 117-125). Helsinki, Finland. Recuperado el 05/02/2017, de http://ceur-ws.org/Vol-955/

INTEF (Abril, 2013). *Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en Educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos.* Recuperado el 05/04/2013, de http://blog.educalab.es/intef/wp----content/uploads/sites/4/2013/04/Encuesta_Europea_a_centros_escolares_TIC_enEducacion_INTEF_abril_2013.pdf

App Inventor. Recuperado de http://www.appinventor.mit.edu/

PROYECTO WIKIUSAL. GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO ABIERTO EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

María Teresa Martín García, Fernando Almaraz Menéndez,
Laura Fontanillo Fontanillo, Manuel Martín Mohedano y
Miguel Ángel Gimeno González
Universidad de Salamanca

Resumen

MediaLab USAL es un nuevo espacio de aprendizaje para la experimentación con tecnologías digitales de forma abierta, colaborativa e interdisciplinar. Está fuertemente influido por varios principios y tendencias de la era digital entre los que se encuentran la filosofía *open source,* el modelo procomún y la cultura colaborativa. Esta comunicación describe un proyecto de innovación impulsado por MediaLab USAL en la Universidad de Salamanca, orientado a la generación y publicación de conocimiento abierto, de nivel universitario, en la enciclopedia abierta Wikipedia. En la última década Wikipedia ha pasado de ser uno de los grandes enemigos de la Educación a convertirse en un gran aliado, especialmente, gracias al grado de rigurosidad y organización que ha ido alcanzando. La enciclopedia libre está cada vez más presente en la Universidad y ofrece numerosas oportunidades al profesorado para la innovación educativa. El proyecto WikiUSAL tiene como objetivos fomentar la creación de contenido de nivel universitario y en español en Wikipedia, incluir la edición rigurosa de contenidos en Wikipedia como parte del trabajo práctico de asignaturas de grado y posgrado de la Universidad de Salamanca y ofrecer una nueva herramienta de aprendizaje libre a profesores y alumnos.

Palabras clave: innovación educativa, Wikipedia, TIC, open source, trabajo interdisciplinar.

Abstract

MediaLab USAL is a new learning space for digital technologies experimentation in an open, collaborative and interdisciplinary way. It is strongly influenced by several principles and trends of the digital age, among which are the open source philosophy,

the common model and the collaborative culture. This communication describes an innovation project promoted by MediaLab USAL at the University of Salamanca, aimed at the generation and publication of open, university-level knowledge in the Wikipedia open encyclopedia. During the last decade Wikipedia has gone from being one of the great enemies of the Education to becoming a great ally, especially, thanks to the degree of rigor and organization that has been reached. The free encyclopedia is increasingly present in the University and offers numerous opportunities to teachers for educational innovation. The WikiUSAL project aims to encourage the creation of university-level content and Spanish in Wikipedia, including the rigorous edition of Wikipedia content as part of the practical work of undergraduate and graduate subjects at the University of Salamanca and offering a new tool for Teachers and students.

Keywords: educational innovation, Wikipedia, ICT, open source, interdisciplinary work.

Introducción

En enero de 2017 Wikipedia cumplió 16 años. Desde entonces no ha parado de crecer, hasta convertirse en un lugar de referencia para todo tipo de consultas. Nació como un espacio en inglés, pero en la actualidad cuenta con más de 38 millones de páginas escritas en 287 idiomas diferentes y cada mes recibe 500 millones de usuarios.

La edición de Wikipedia en español es una de las más exitosas, con 31 millones de visitas al día, muchas de ellas procedentes del ámbito de la Educación Superior (según las estadísticas que ofrece la propia Wikipedia). Sin embargo, durante mucho tiempo esta enciclopedia ha estado estigmatizada en el mundo educativo, precisamente por su naturaleza abierta y colaborativa. “Las principales preocupaciones que tienen los docentes sobre Wikipedia son la calidad, la precisión y la fiabilidad” (Meseguer-Artola, 2015).

Lejos de la creencia popular, Wikipedia cuenta con una metodología de trabajo cada vez más rigurosa, que incluye el seguimiento de todas las publicaciones (referenciando y contrastando datos). Todo ello, se basa en la tecnología wiki (permite el trabajo colaborativo desde el punto de vista técnico) y en el modelo de producción crowdsourcing, sobre el que se asienta el trabajo de los voluntarios que revisan los contenidos (Alonso-Jiménez, 2015).

A pesar del éxito de la enciclopedia libre entre la comunidad hispanohablante (actualmente cuenta con alrededor de 1 335 688 artículos publicados), aún faltan muchos contenidos por desarrollarse, sobre todo si lo comparamos con su homónima en inglés.

Dado que su uso está tan extendido en el ámbito de la Educación Superior, éste se convierte en un excelente escenario para crear comunidades de editores que contribuyan a la creación de contenidos rigurosos y de nivel universitario (Sarasa, 2006). A partir de estas premisas, y con el objetivo de ofrecer una nueva herramienta global de aprendizaje tecnológica, abierta y colaborativa, surge el proyecto WikiUSAL de la Universidad de Salamanca.

Método

Esta iniciativa comenzó en 2012, como parte del programa "SP1.1. USAL 2.0" del Campus de Excelencia Internacional *Studii Salamantini*, que tiene como objetivo promover el uso de las tecnologías de la información. El proyecto se ha llevado a cabo desde MEDIALAB USAL, un espacio interdisciplinar, dependiente del Servicio de Producción e Innovación Digital de la Universidad de Salamanca.

Es importante destacar la vinculación de este proyecto con el MEDIALAB de la USAL, ya que se asienta sobre las fórmulas de trabajo de este espacio: innovación educativa, experimentación con tecnologías digitales, fomento de la creatividad y del trabajo colaborativo e interdisciplinar. Todas estas características hacen de este tipo de laboratorios sociales un importante motor para la innovación universitaria (Romero y Robinson, 2017).

Los orígenes de WikiUSAL se remontan al curso 2012-2013, cuando se iniciaron los contactos con los directivos de Wikimedia España. El punto de partida fue la organización del seminario *Wikipedia como Herramienta de Aprendizaje basada en Nuevas Tecnologías* (29/02/2012) y un taller de edición en Wikipedia (16/03/2012), impartidos por Felipe Ortega Soto, socio fundador de Wikimedia.

Tras las actividades iniciales, se pusieron en marcha varios talleres de edición en Wikipedia, impartidos por técnicos informáticos del Servicio de Producción e Innovación Digital y diversos encuentros informativos con la comunidad universitaria con el objetivo de impulsar una comunidad de edición. Estas reuniones culminaron con

la materialización de un proyecto de innovación docente extensible a toda la comunidad universitaria.

Diseño y participantes

El proyecto se inició en el curso 2012-2013, como parte del *Plan de Innovación y Mejora Docente* de la Universidad y que tiene como cometidos impulsar la renovación de las metodologías docentes, fomentar la colaboración entre el profesorado y aumentar la participación activa de los estudiantes.

Se configuró, por tanto, como una iniciativa docente de colaboración activa (Alonso de Magdaleno y García, 2013) a la que podía sumarse cualquier profesor/a con alguna de sus asignaturas de grado o posgrado de cualquier rama del conocimiento.

Procedimiento

En el proyecto WikiUSAL cada profesor participante vincula la edición de contenidos en Wikipedia a una de las asignaturas que imparte. Los alumnos participantes deben escoger contenidos relevantes relacionados con la asignatura, que no estén desarrollados en Wikipedia o que cuenten con escaso contenido y trabajar sobre ello, aplicando las normas de publicación de la enciclopedia libre.

Para ello, se forma previamente al alumnado con talleres prácticos sobre Wikipedia, que se imparten desde el propio Servicio de Producción e Innovación Digital. Son talleres de dos horas de duración en los que se explican los elementos necesarios para la creación de contenido en la enciclopedia libre: herramientas para la participación del usuario, el funcionamiento interno, las normas de publicación, claves para la edición y algunos de los elementos esenciales para interactuar con la comunidad de usuarios, entre otros aspectos.

Así mismo, antes de poner en marcha la primera edición de este proyecto se han organizado varios talleres de edición en Wikipedia destinados al profesorado de la USAL. Además, la formación para la publicación en la enciclopedia libre se ofrece como un servicio permanente y, por tanto, en cualquier momento puede ser solicitado por el profesorado.

Materiales

El proyecto cuenta con su propia plataforma web (http://diarium.usal.es/wiki/), destinada a ofrecer información sobre los avances y a promover la creación de una comunidad wiki en la Universidad.

Además, en esta web se ha publicado toda la información y materiales relacionados con las actividades e iniciativas que se han puesto en marcha, como vídeos y presentaciones de conferencias y talleres.

Junto con la impartición de los talleres, se han desarrollado diversos tutoriales sobre la normativa de publicación y el código wiki que pudieran servir de apoyo para los participantes y que, al mismo tiempo, se han compartido de forma libre con otras personas de la comunidad universitaria que estaban interesadas en aprender a editar en Wikipedia.

Resultados

Entre 2012 y 2016 se ha llevado a cabo tres ediciones del proyecto WikiUSAL, que se han impulsado en todas las ramas del conocimiento con los siguientes resultados: tres ediciones de proyectos de innovación docente desde 2012, han participado 118 profesores de distintas titulaciones, 584 alumnos de grado y másteres de la Universidad de Salamanca y se han creado 1.752 entradas de todas las áreas del conocimiento.

Además, este proyecto ha servido para impulsar y enriquecer otras iniciativas de la Universidad. Es el caso, de un maratón de edición en Wikipedia, vinculado a una exposición sobre el patrimonio de la USAL, titulada *Loci et imagines/ Lugares e imágenes. 800 años de Patrimonio de la Universidad de Salamanca*, que conmemoraba los ochocientos años de historia de la Universidad.

El maratón se centró en la edición de información sobre las obras que componían la exposición; algunas de ellas de gran relevancia, pero sobre las que no existían artículos. Gracias a esta actividad, se crearon más de veinte artículos en Wikipedia, relacionados con el patrimonio cultural de la Universidad de Salamanca.

Conclusiones

El desarrollo de este proyecto ha supuesto una excelente oportunidad para implicar a la comunidad universitaria en la creación de contenidos especializados y

rigurosos en español en Wikipedia; contribuyendo al crecimiento de esta enciclopedia libre, cuyas consultas y usuarios no paran de crecer cada día.

Sin duda, una de las grandes motivaciones para la implicación de los participantes ha sido poder trabajar sobre un entorno real que consultan millones de personas cada día. Con este proyecto se ha logrado que los estudiantes expongan algunos de sus trabajos académicos ante una audiencia global; sintiéndose así, entre otros aspectos, más responsables de un trabajo de gran utilidad práctica que de otro modo no saldría del aula.

Así mismo, al estar en una comunidad abierta, su trabajo podrá seguir mejorándose, transformándose y creciendo después de que la tarea académica se haya completado. Además, formar parte de un proyecto de estas características favorece el refuerzo de la habilidad de alumnado para pensar críticamente y evaluar diferentes fuentes de información; algo fundamental en un contexto de saturación informativa en la red.

WikiUSAL es un buen ejemplo de los tipos de proyectos de innovación docente que se desarrollan en los nuevos entornos de aprendizaje, como MediaLab USAL, cuya filosofía y método de trabajo favorecen la experimentación con todo tipo de tecnologías digitales emergentes.

Referencias

Alonso, E. (2015). Una aproximación a Wikipedia como polisistema cultural, *Convergencia: Revista de ciencias sociales, 68*, 125-149.

Alonso. M. I. y García J. (2013). Colaboración activa en wikipedia como método de aprendizaje. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia, 1*, 13-26.

Meseguer-Artola, A. (2015). Wikipedia en la Universidad: Una guía de buenas prácticas, *Oikonomics: Revista de Economía Empresa y Sociedad, 3*.

Romero, E. y Robinson, N. (2017). Laboratorios sociales en universidades. Innovación e impacto en Medialab UGR. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 51*, 29-38.

Sarasa, A. (2006). Usando la Wikipedia como motivación en el proceso de aprendizaje. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 2*, 433-442.

APLICACIÓN DE ARDUINO A LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN BELLAS ARTES

Miguel Ángel Gimeno González, M. Teresa Martín García,
Josué Manso Boyero y Fernando Almaraz Menéndez
Universidad de Salamanca

Resumen

MediaLab USAL es un nuevo espacio la Universidad de Salamanca para la fusión de arte, ciencia y sociedad. Tiene entre sus objetivos la innovación educativa basada en el uso de las tecnologías digitales, el fomento de la creatividad y el trabajo colaborativo. Esta comunicación presenta un proyecto de innovación en la educación en Bellas Artes desarrollado con la metodología de MediaLab USAL. La integración de las tecnologías y dispositivos digitales en el sistema de educación europeo es desde hace años una realidad. Sin embargo, la mera integración de este tipo de elementos no es suficiente, especialmente en determinadas titulaciones que tradicionalmente han estado menos en contacto con la tecnología. Este es, en muchas ocasiones, el caso del Grado en Bellas Artes donde encontramos un uso limitado de las tecnologías digitales emergentes. En esta comunicación exponemos las actividades puestas en marcha en MediaLab USAL, con excelentes resultados, para promover el uso de Arduino (una plataforma hardware de código abierto) entre los estudiantes de Bellas Artes. Partiendo de una formación teórica-práctica se han desarrollado diversos talleres de aprendizaje por descubrimiento, denominados laberintos, que desembocan en una convocatoria de proyectos y culminan en la exposición de las piezas artísticas terminadas.

Palabras clave: innovación educativa, Arduino, open source, Bellas Artes, trabajo interdisciplinar.

Abstract

MediaLab USAL is a new space in the University of Salamanca for the fusion of art, science and society. Its objectives include educational innovation based on the use of digital technologies and creativity and collaborative work promotion. This communication presents an innovative project in education in Fine Arts developed with

the methodology of MediaLab USAL. The integration of digital technologies and devices into the European education system has been a reality for many years. However, the mere integration of this type of elements is not enough, especially in certain degrees that have traditionally been less far from technology. This is the case of the Degree in Fine Arts where we find a limited use of emerging digital technologies. In this communication we present the implemented activities in MediaLab USAL, with excellent results, to promote the use of Arduino (an open source hardware platform) among students of Fine Arts. Starting from a theoretical-practical formation, several learning workshops have been developed by discovery, called labyrinths, which lead to a call for projects and culminate in the exhibition of the finished artistic pieces.

Keywords: educational innovation, arduino, open source, fine arts, interdisciplinary work.

Introducción

La implantación de la cultura digital ha hecho que en los últimos quince años el ámbito artístico haya introducido la tecnología en sus procesos creativos y productivos. Uno de los hitos que marcó la intensificación de esta relación fue el premio del festival *Ars Electrónica* del año 1999 al sistema operativo GNU/Linux en la categoría "net.". Este hecho convertía por primera vez a un sistema operativo, desarrollado de forma colaborativa, en una obra de arte (Guil, 2015).

La introducción de software y hardware libres ha supuesto una auténtica revolución en el arte, sobre todo en lo referente al concepto de obra, pues ha aumentado las posibilidades creativas, permitiendo, una mayor participación del espectador, así como la interactividad con las obras.

En el ámbito de la educación artística, la integración de estas tecnologías ha sido más lenta. Por eso, en titulaciones como ésta que, tradicionalmente, han estado más alejadas del uso de la tecnología, se hace especialmente necesario integrar propuestas basadas en código abierto que, además de enriquecer el proceso creativo, ofrecen "nuevas herramientas, estrategias y lenguajes artísticos a los que no siempre accede el alumno, ni los propios docentes, por falta de conocimiento" (Lozano, 2015).

Desde MEDIALAB USAL se ha identificado Arduino como una de las herramientas de hardware/software libre más versátiles que existen. Esta placa de

código abierto, basada en circuitos impresos, facilita la integración de la electrónica y de la programación en cualquier trabajo, prototipo o proyecto (Gómez, Castillo y Gómez, 2015). Estas características, junto con su bajo coste y la comunidad que se ha creado alrededor (que constantemente implementa códigos), ha conseguido convertirla en una de las herramientas tecnológicas de código libre que más ha impactado en el arte contemporáneo estos últimos diez años (Marqués, 2015).

Por esta razón, es de especial relevancia la experiencia realizada en MEDIALAB USAL para potenciar la innovación educativa en el Grado de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca que se describe a continuación.

Método

Las iniciativas que conforman este proyecto de innovación están influenciadas por la cultura *maker* (Tyner, Gutiérrez, Torrego, 2015) y la cultura del movimiento abierto (Valverde, 2010) y se fundamentan en las fórmulas de trabajo por proyectos y el aprendizaje por descubrimiento, centrando la adquisición de conocimientos en resolver problemas concretos. En el caso de Arduino estos problemas tienen que ver con aplicar el código adecuado para que se produzca una acción (encender una luz, emitir un sonido, arrancar un motor, etc.).

El modelo de adquisición de conocimientos parte de una base teórica que se ofrece en la fase inicial. Una de las novedades de esta información teórica es que es colaborativa y abierta (está desarrollada por la comunidad de usuarios de la plataforma Arduino); una vez que los participantes amplían sus conocimientos pueden, convertirse en colaboradores activos de esa comunidad.

Diseño y participantes

Este proyecto se puso en marcha en 2012 con una actividad denominada *MEDIALAB Presenta Arduino* en la que se expusieron las aplicaciones más destacadas de esta placa en el arte.

A partir de ese momento, cada curso académico MEDIALAB USAL ofrece a los estudiantes de Bellas Artes la participación en diferentes líneas de trabajo para el aprendizaje y la aplicación de Arduino. Hasta el momento, el proyecto se ha llevado a cabo con alumnos de diferentes cursos de Bellas Artes y se ha desarrollado de manera

interdisciplinar; por lo que se ha integrado, al mismo tiempo, a alumnos de la Universidad de otras titulaciones. La participación de los estudiantes en este proyecto se establece como una formación adicional a la que adquieren en el aula.

Normalmente, se estructura partiendo del contacto previo con el profesorado, quien informa a los alumnos de las posibilidades que ofrece sumarse al proyecto. Al mismo tiempo, cualquier alumno puede sumarse en este proyecto en todo momento. Para favorecer la conexión entre los diferentes participantes, se trabaja en grupos, que no suelen exceder las 25 personas.

Así mismo, todas las actividades planteadas para introducir Arduino como herramienta en la carrera de Bellas Artes están planteadas para que sean accesibles a cualquier persona, independiente de su grado de conocimiento de la herramienta.

Procedimiento

La aplicación de Arduino como herramienta de innovación docente en el grado de Bellas Artes se establece por fases. La primera de ellas responde a la parte teórica. Es el primer acercamiento a la placa.

Después de esta primera toma de contacto, se organizan los talleres prácticos en los que los estudiantes pueden aplicar todos los conocimientos. Posteriormente, se inicia una fase que denominamos *Laberintos* y que está diseñada para la autoexploración y la experimentación con la herramienta de manera colaborativa. Para ello, se facilita al alumnado un espacio de taller en el que poder trabajar semanalmente a determinadas horas. Una vez que los participantes han integrado los conocimientos necesarios, se ponen en marcha convocatorias de proyectos; propuestas de creaciones artísticas basadas en esta tecnología. MEDIALAB USAL proporciona los materiales necesarios para su desarrollo y el espacio para que cada grupo interdisciplinar trabaje varias semanas en la implementación de Arduino en su área de interés. Finalmente, se ofrece la posibilidad de exponer los resultados de los proyectos en un espacio expositivo de la Universidad y se da difusión de los mismos.

Todas las actividades del proceso son diseñadas, desarrolladas, gestionadas y puestas en práctica por el personal de MEDIALAB USAL, que da soporte permanente a los participantes en el proyecto.

Materiales

Para el desarrollo de este proyecto ha sido necesaria una inversión inicial en placas Arduino y kits básicos para el mismo hardware, que cuentan con materiales como pines, leds o resistencias.

Los materiales para la elaboración de contenidos se han elaborado a partir de cursos, tutoriales, talleres y otras fuentes, desarrolladas por la comunidad de Arduino en la red (*Aprendiendo Arduino*)[7]. Al mismo tiempo, se han creado materiales específicos para actividades, como las clases introductorias o los ejercicios de los primeros talleres. Los grupos de trabajo que se han ido formando en MEDIALAB también han hecho nuevas aportaciones de código a la comunidad de Arduino.

Resultados

Los ciclos de integración de Arduino en Bellas Artes han dado como resultado la participación de más de 70 alumnos, que han formado parte los siguientes proyectos interdisciplinares creados de manera colaborativa: *El libro de los Cuentos Contados* (un cubo transparente que se ilumina en diferentes colores y ofrece relatos breves en función de cómo se gire); *Control de Frenado Magnético* (un prototipo que regula y controla un generador); *La maceta autónoma* (sistema para controlar automáticamente las necesidades de la plantas, como el grado de humedad, la temperatura, etc.); *A partir de las 12 estoy libre* (obra artística interactiva, basada en las relaciones sociales). Cada uno de estos proyectos cuenta con un blog en el que se explica cómo se ha integrado Arduino.

Uno de los ciclos de actividades de integración de Arduino en Bellas Artes, culminó con una exposición, titulada *Experimenta Arduino*, en la que se mostró una selección de cuatro obras interactivas basadas en la placa de software libre y que tuvo lugar en el espacio de Arte Experimental de la USAL con gran repercusión en medios regionales y locales.

[7] *Aprendiendo Arduino*, Disponible en: **https://aprendiendoarduino.wordpress.com/2016/03/31/comunidad-arduino/**

Conclusiones

La innovación educativa basada en tecnologías digitales emergentes requiere de nuevos espacios de aprendizaje abiertos, interdisciplinares y colaborativos, como MEDIALAB USAL; cuya dinámica permite a los estudiantes y profesores experimentar con proyectos colaborativos interdisciplinares que en los entornos tradicionales de la universidad, excesivamente estructurados y compartimentados, no se dan con facilidad.

Este programa para introducir Arduino en la docencia ha servido para dotar al alumnado de herramientas que potencien sus creaciones artísticas, pues permite integrar aspectos que de otra forma resultaría complejo alcanzar sin determinados conocimientos específicos, como introducir luz, sonidos, movimiento o hacer que una obra sea interactiva.

El proyecto proporciona a los estudiantes interesados la experiencia del ciclo completo de desarrollo de una obra artística con componentes digitales. Desde el conocimiento y acceso a la tecnología hasta la posibilidad de tener su primera experiencia expositiva.

Referencias

Gómez, C. A., Castillo, A. y Gómez, A. (2015). Arduino como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias, tecnologías e ingenierías en la universidad politécnica de Tapachula. *QUID: Investigación, Ciencia y Tecnología*, *24*, 13-20.

Guil, N. (2015). *Software libre abriendo las fronteras del arte*. Recuperado de http://www.laboralcentrodearte.org/es/files/2013/bloglaboral/software-libre-abriendo-las-fronteras-del-arte

Lozano, M. (2015). *El uso del software libre en la teoría y práctica artística*. Recuperado el 01/04/2017, de http://softwarelibrebellasartes.blogspot.com.es/

Marqués, A. (2015). *Arduino: herramienta artística centrada en DIY*. Recuperado de http://diylab.eu/docs/simposium/Marquez_Ana.pdf

Tyner, K., Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y "la cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *2*, 41-56.

Valverde, J. (2010). El movimiento de "educación abierta" y la "universidad expandida". *Tendencias Pedagógicas, 16*, 157-180.

EL CORTOMETRAJE COMO INSTRUMENTO PARA EXPLORAR LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS

Elisabet Contreras Barceló y Lorena Berríos Barra

Universitat de Barcelona

Resumen

Las investigaciones sobre maestros en formación, arrojan que poseen un bagaje literario pobre, dificultades para valorar, seleccionar lecturas y articular una lectura literaria experta. El estudio explora la competencia literaria de un grupo de 26 estudiantes de Doble grado de Educación Infantil y Primaria, en la asignatura de Didáctica de la literatura infantil. La investigación, de tipo exploratoria, ha utilizado el cortometraje *Fantastic flying books of Morris Lessmore*. En este debían identificar marcadores socioculturales, metaliterarios e intertextuales desde la multimodalidad. El análisis de las respuestas se configuró bajo tres categorías que reúnen criterios de comprensión lectora. Los resultados indican una constante en el tipo de respuesta a lo largo de todas las respuestas. La mayoría de los alumnos entiende el significado global del cortometraje; no obstante, su capacidad de reconocer hipotextos y referentes literarios o cinematográficos, es baja. Esta aproximación a la competencia de los estudiantes de magisterio, permite ampliar el concepto de competencia literaria y esbozar el perfil literario de los estudiantes con el fin de dar respuesta a las necesidades profesionales y formativas de esta área de la didáctica.

Palabras claves: competencia literaria, formación de profesores, multimodalidad.

Abstract

Several investigations regarding teachers undertaking a degree in teaching, show that they have a poor literary background, as well as difficulties to appreciate work, select readings and accomplish an expert level in literary reading. This proposal explores literary competence in a group of 26 students from a double degree in Pre-school and Primary Education. The investigation used the short film *Fantastic flying books of Morris Lessmore.* From the video, students had to identify sociocultural, metaliterary

and intertextual marks from multimodality. The answers analysis developed under 3 categories, with the reading understanding guideline. Results demonstrate a fixed value in all the answers. Most of the students understand the main meaning of the short film. However, they are not able to identify hypertexts or references from other literature or cinema work. This approximation to literary competence of education students allows us to expand the concept and outline the literary profile of our students, with the aim of solving their needs in this area of didactics.

***Keywords**:* literary competence, teacher education, multimodality.

Introducción

Este estudio forma parte del proyecto "Textualidades multimodales y redes 2.0: la elaboración de proyectos de educación literaria del profesorado en formación", llevado a cabo por el Grupo de Innovación Docente Consolidado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Su objetivo principal es analizar de qué manera contribuyen los proyectos de educación literaria, como el booktrailer y la ruta literaria virtual, en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de tercer y cuarto año de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de esta universidad.

Este artículo se centra en el análisis de uno de sus componentes: el uso del cortometraje *Fantastic flying books of Morris Lessmore* (2012) como instrumento para explorar la competencia literaria de los estudiantes de magisterio. Las respuestas se han clasificado en tres niveles competenciales distintos y en este artículo se presentan los primeros resultados.

Las bases teóricas del estudio se sostienen sobre los conceptos de competencia literaria aportadas por J. Culler (1997) y Coenen (1992) y de *Multiliteracies* (Kalantzis y Cope, 2012).

La entrada en vigor del sistema competencial en el sistema educativo europeo, ha permitido que el término "competencia literaria" sea un término clave dentro de la educación literaria de todos los niveles educativos. De acuerdo con Culler, la competencia literaria alude al conocimiento implícito que los lectores desarrollan en contacto con un texto, a partir de sus anteriores experiencias como sujeto lector y receptor de distintas manifestaciones culturales. Coenen, propone que un lector debe

tener la capacidad de comunicar un juicio de valor coherente respecto a la obra. Por tanto, un lector competente es un lector capaz de identificar marcadores socioculturales, metaliterarios e intertextuales, y de elaborar juicios de valor coherentes que podrá compartir y discutir con otros lectores.

Estudios que abordan el perfil lector de futuros maestros, concluyen que los estudiantes de magisterio poseen una baja competencia literaria y una insuficiente destreza en la comprensión de textos multimodales (Colomer y Munita, 2013; Contreras y Prats, 2015). Frente al hecho de que la información se presenta de manera multimodal, se ha recalcado en la necesidad de formar a los profesores en una *Multiliteracies* (Arbonés, Mendoza, Muñoz, Prats y Sanahuja, 2015).

Los tiempos actuales exigen competencias y habilidades que se basan en la comprensión crítica del hecho tecnológico. Ante la manifestación evidente de la supremacía de la multimedia y de la imagen dentro de los procesos sociales y educativos, los profesores deben contar con una *Multiliteracies* que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos.

Método

Materiales

Se ha utilizado el cortometraje, *Fantastic flying books*, de temática literaria como instrumento para explorar la competencia literaria y multimodal de los alumnos. Este exige la identificación de referentes literarios, cinematográficos y musicales, así como la capacidad de hacer una lectura comprensiva del vídeo, relacionarlo con la propia experiencia y transmitirlo de manera coherente.

Participantes

Se aplicó el cortometraje como instrumento en tres asignaturas distintas: Didáctica de la Literatura Infantil (Grado de Educación Infantil), Didáctica de la Literatura infantil y Juvenil (Grado de Educación Primaria) y Didáctica de la Literatura infantil y Juvenil (Doble Grado de Educación Infantil y Primaria). Hubo un total de 127 participantes. Los integrantes de la muestra del presente estudio son 26 participantes de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria.

Diseño

El cortometraje fue visualizado, a principios del primer semestre del curso 2016-2017, en tres asignaturas distintas: Didáctica de la Literatura Infantil (Grado de Educación Infantil), Didáctica de la Literatura infantil y Juvenil (Grado de Educación Primaria) y Didáctica de la Literatura infantil y Juvenil (Doble Grado de Educación Infantil y Primaria).

Después de ver el cortometraje, los participantes debían responder un cuestionario con siete preguntas abiertas. Dentro de las preguntas, dos de ellas consultaban los referentes literarios y cinematográficos. Por lo tanto, para responder, los estudiantes debían relacionar su experiencia con el cortometraje y detectar los hipotextos que aparecían. Posteriormente, debían responder a cuatro preguntas de comprensión sobre el relato, la música y algunos elementos estéticos. El cuestionario, incluía una pregunta de valoración personal.

Procedimiento

Para la obtención de los datos, se establecieron tres categorías distintas: nivel bajo (C), nivel medio (B) y nivel alto (A) de competencia literaria. Cada nivel posee criterios que responde a las siguientes facetas de la competencia literaria y multimodal: reconocimiento de referentes, términos claves y valoración.

Reconocimiento de referentes: dentro del recuento de las respuestas se estableció la media y se formularon criterios de acuerdo a Conocimiento de referentes mediáticos (cinematográficos, musicales, entre otros): C=0-3; B=4-7; A= 8+ referentes. Conocimiento de referentes literarios: en este criterio el nivel tuvo que ser más bajo, debido al escaso número de referentes reconocidos: 0-1 (C), 2-4 (B) y 5+ (A). Para aceptar los referentes identificados, el participante debía justificar un referente únicamente desde su ámbito literario.

Niveles de comprensión y términos claves: para el análisis de las respuestas que ahondaban en la comprensión de la historia, la música y los elementos estéticos, se consideraron las palabras claves utilizadas (Figura 1). Estas permitieron relacionar con los tres niveles de lectura comprensiva: literal (C), interpretativa (B) y reflexiva (A). Los niveles de comprensión se delimitaron a partir de: descripción de imágenes (C),

identificación de mensajes implícitos en las imágenes (B); reflexión de carácter más abstracto y complejo, y capacidad de relación con el conocimiento propio (A):

7. ¿Cuál es la intención del cortometraje?
A: Trascendencia de la **literatura**.
B: Animación a la **lectura**.
C: Valorar los **libros** como objeto.

Figura 1. Ejemplo de criterios de respuesta en la categorización del nivel de comprensión.

Valoración: la pregunta que inquirió sobre la valoración del cortometraje, se categorizó en: comprensión literal (C), entendida como valoración de elementos tangibles. En el nivel interpretativo (B), mención de elementos literarios y descripción del cortometraje. Nivel reflexivo: alusión a conceptos más abstractos.

Para la obtención de los datos, se crearon niveles intermedios: C+ y B+ con el fin de ajustar la clasificación a aquellas respuestas más matizadas. De modo que los niveles que se utilizaron en el análisis fueron los siguientes: C, C+, B, B+, A

Resultados

Los resultados presentados son parciales, ya que corresponden a una muestra de 26 participantes del Doble Grado. El análisis se concentró en la respuesta individual de cada participante del grupo. Dentro del análisis se puede observar una constante. Esto es que se obtiene un nivel de clasificación semejante en todas las respuestas.

Respecto al nivel de comprensión, este es intermedio. No obstante, en las preguntas sobre referentes cinematográficos y literarios el nivel obtenido es medio-bajo. Especialmente en las literarias.

Se puede observar, en primer lugar, los niveles medios a partir de las referencias cinematográficas y literarias identificadas (Fig. 2). En segundo lugar, el nivel de

comprensión a partir de lo que comprenden y pueden valorar sobre el cortometraje (Fig.3).

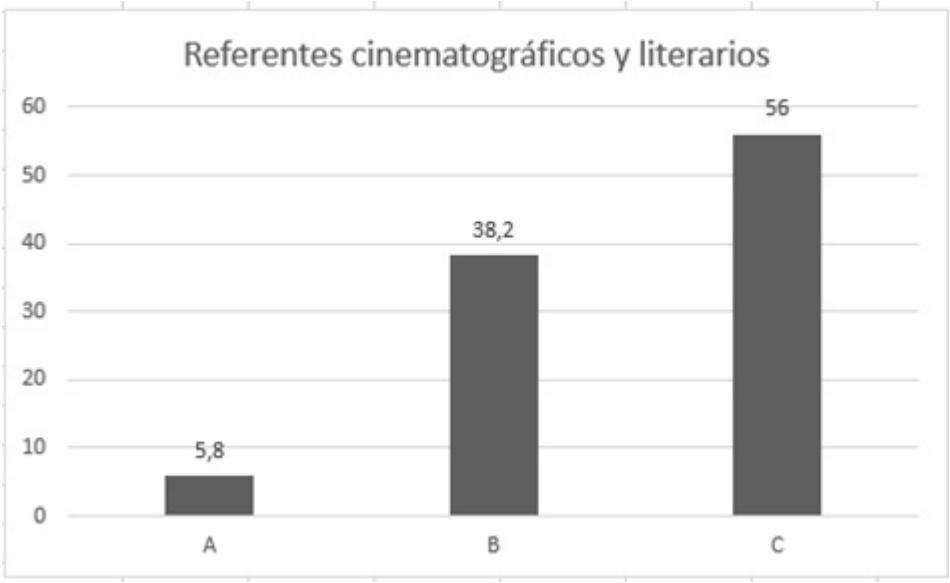


Figura 2: Porcentaje del conocimiento de referentes cinematográficos y literarios.

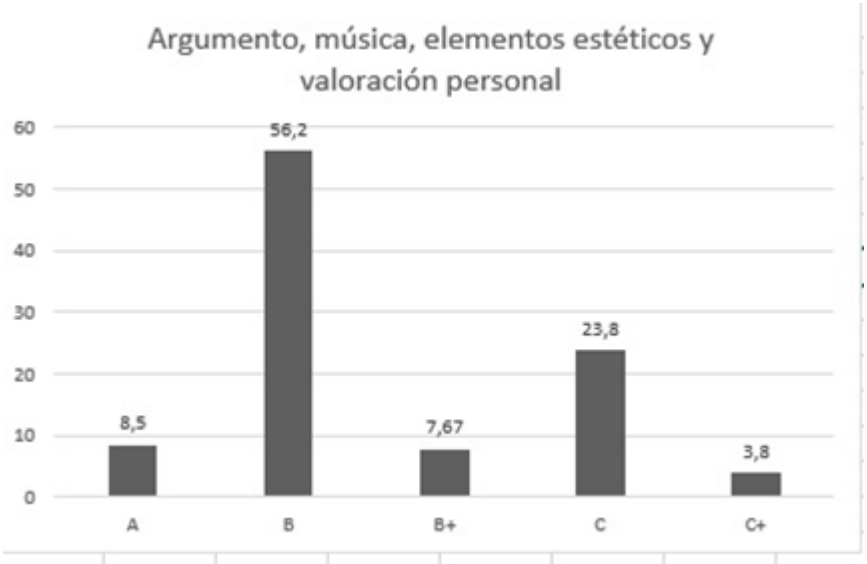


Figura 3: valores medios sobre el nivel de comprensión de elementos semióticos.

Discusión de los resultados

El perfil competencial de los estudiantes es medio-alto. En general poseen un conocimiento implícito sobre los hipotextos y manifestaciones culturales, pero estas son insuficientes para interpretar un texto.

Las mayores dificultades se centran en el reconocimiento de referentes literarios y en la interpretación de elementos simbólicos con valor abstracto. Sin embargo, la mayoría pudo realizar inferencias respecto al tema global. Son capaces de reconocer ciertos marcadores culturales y elaborar juicios, pero el nivel de profundidad de los mismos no es el suficiente para definirlos como lectores competentes expertos.

En cuanto a sus competencias para enseñar textos multimodales, el análisis crítico es insuficiente, pues reconocen referentes y pueden opinar sobre ellos, pero presentan dificultades para relacionarlos semióticamente.

Conclusión

El cortometraje ha permitido explorar la competencia del estudiante, a partir de las referencias hipertextuales y marcadores socioculturales detectados, y de la profundidad de la comprensión (literal, interpretativa y reflexiva), a través de sus comentarios y sus juicios de valor.

La competencia literaria no puede desligarse de los elementos semióticos. Es necesaria una profundización en el tratamiento multimodal de los textos literarios con el fin de ampliar la *Multiliteracies* de los futuros maestros, y así, puedan mediar estas textualidades.

Referencias

Arbonés, C., Mendoza, A., Muñoz, S., Prats, M. y Sanahuja, E. (2015). Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación. En J. M. de Amo, O. Cleger y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Redes Hipertextuales en el aula* (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? [Literary competence: Useful concept for literary education or new “catch-all term”?]. *Spiegel*, *10*(2), 55-78.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, *38*, 37-44.

Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?. *Via Atlantica*, *28*, 29-44.

Culler, J. (1997). *Literary Theory: A Very Short Introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *Literacies*. New York: Cambrigde University Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

¿COMO PREVENIR LA VIOLENCIA? EDUCANDO LA CONVIVENCIA

Gerardo M. Fernández González

UNED

Resumen

Si pretendemos que los alumnos resuelvan los conflictos escolares entre iguales o con otras personas sin recurrir a la violencia, es necesario e imprescindible una educación en valores y una educación en la resolución de conflictos pacífica, a través del diálogo y la comunicación, facilitando con ello una mejor convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. De ahí la importancia, de implementar en los centros educativos diferentes programas preventivos que favorezcan un buen clima de convivencia y establecer unas normas de comportamiento adaptadas al contexto del alumnado, tal como señala (Gotzens, 1997). Y por otro lado, es imprescindible educar a los alumnos en la adquisición de habilidades sociales y emocionales, de comunicación, junto con otras estrategias de actuación específica que le permitan abordar las situaciones conflictivas y de violencia escolar, mediante el entrenamiento en diversos programas como: mediación en conflictos (Fernández, 1998) o Torrego (2000; 2006); de ayuda entre iguales (Del Rey y Ortega, 2001); Método Pikas (1989); estrategias de desarrollo de la asertividad para víctimas (Ortega, 1998); estrategias de desarrollo de empatía para el agresor (Ortega, 1998). También la aplicación de métodos como el KIVA desarrollado en Finlandia para combatir el acoso escolar.

Abstract

If we want students to solve school conflicts between peers or with other people without resorting to violence, it is necessary and essential an education in values and an education in peaceful conflict resolution, through dialogue and communication, thereby facilitating a better coexistence among all members of the educational community. This is why it is important to implement preventive programs in schools that favor a good climate of coexistence and establish norms of behavior adapted to the context of the students, as pointed out (Gotzens, 1997). And on the other hand, it is essential to educate students in the acquisition of social and emotional skills, communication, along

with other specific action strategies that allow them to address conflict situations and school violence, through training in various programs such as: Mediation in conflicts (Fernández, 1998) or Torrego (2000, 2006); Of aid between equals (Del Rey and Ortega, 2001), Pikas Method (1989); strategies for the development of assertiveness for victims (Ortega, 1998), and strategies for the development of empathy for bully (Ortega, 1998). Also application of methods such as the KIVA developed in Finland to combat bullying.

Introducción

En los centros educativos es frecuente que surjan problemas que alteran una buena convivencia de los alumnos entre si, o bien en la relación con sus profesores. De ahí que surjan todo tipo de conflictos, de conductas disruptivas en las aulas, de indisciplina, dando origen a una conflictividad que debe afrontarse para mejorar la convivencia en el entorno académico. Pero lo más preocupante siempre son las agresiones entre escolares.

Si tuviéramos que partir de una buena definición de convivencia en el ámbito escolar, podemos recurrir a una experta en el tema, como es Rosario Ortega, que la define así:

"*En el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de las* ***relaciones interpersonales*** *que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder"* (Ortega, 1997).

Partimos de la base que la convivencia forma parte de nuestro mundo social básico: impregna todos los planos de la acción educativa y además implica acercarnos al *mundo afectivo, moral y social* de las personas, siempre con una cierta *subjetividad.* Además, se puede decir que en la escuela, *la educación de la convivencia se desarrolla más de manera implícita* que explícita. Cada vez se hace más necesario un mayor nivel de explicitación. Así lo señalaba ya en su informe Delors (1996), como uno de los pilares básicos de la educación en el siglo XXI: *enseñar a ser persona, enseñar a comportarse y enseñar a convivir,* dentro del marco institucional de los sistemas educativos.

Por tanto, se podría decir que las dificultades en las relaciones interpersonales generan en muchas ocasiones los problemas de conflictividad escolar, y que en muchas

ocasiones, los problemas de convivencia en los centros educativos se refieren al malestar que surge entre el profesorado, muchas veces debido al comportamiento de sus alumnos, lo cual incide en la práctica educativa, o bien al malestar entre el alumnado, debido a los problemas de relación que surgen entre iguales, lo cual puede provocar un bajo rendimiento académico en algunos de ellos, llegando a producirse con cierta frecuencia trastornos en el desarrollo social y afectivo de los propios alumnos.

Y máxime, si hacemos referencia a un problema tan grave como puede ser el acoso escolar o *"bullying",* o el denominado en la actualidad *"ciberbullying",* a través del uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales que puede tener unos efectos devastadores ya que el daño que se ocasiona no se limita solo al horario escolar, sino que es permanente durante todo el tiempo, y puede causar unos daños psicoemocionales muy graves a lo largo de la vida para aquellas víctimas que lo sufren.

Método

Muchos de los problemas de comportamiento de los alumnos suelen tener unas causas encubiertas que precisarían ser conocidas para dar unas respuestas ajustadas a las mismas. Así lo señala Fernández (1998), cuando intenta explicar en su libro las causas de la agresividad escolar, o bien Cerezo (1997), cuando analiza los diferentes factores que inciden en las conductas agresivas y se refiere a *factores biológicos, ambientales, cognitivos y sociales y de personalidad*. De hecho, pueden aparecer en unos casos conductas disruptivas en las aulas, y problemas de indisciplina, con orígenes muy diversos, debido algunas veces a desmotivación y falta de interés por el aprendizaje. Tal como señala Fernández (2010), es preciso desarrollar una serie de habilidades y estrategias por parte de todos (profesores y alumnos), que ayudan a afrontar mejor los conflictos escolares, procurando crear en los grupos un ambiente de conocimiento aprecio y confianza mutua. Se debería desarrollar en los alumnos un estilo de enfrentamiento al conflicto menos competitivo y más cooperativo o de colaboración, como señala Cascón (2000).

Se considera fundamental mentalizar al profesorado sobre la importancia de una buena educación en valores desde el ámbito de la acción tutorial, *de respeto, de tolerancia, de solidaridad,…,* así como un conjunto de habilidades sociales, tales como: *habilidades de comunicación, de empatía, de asertividad, de cooperación, de*

negociación,… para ayudar a los alumnos a afrontar los conflictos, con una serie de actividades adaptadas al desarrollo evolutivo de los mismos, para lo cual existen múltiples recursos y materiales, como por ejemplo el elaborado por Álvarez, Álvarez y Nuñez (2007) el Programa ARCO (Aprende a Resolver Conflictos), que a través de un conjunto de unidades didácticas pretende ayudar a los profesores tutores para que enseñen a sus alumnos a entender los conflictos y como resolverlos de forma pacífica a través de técnicas alternativas como la negociación y la mediación escolar.

En esa misma línea se manifiestan otros autores como Torrego (2000, 2006), que hace especial hincapié en el uso de la técnica de mediación y en la importancia de poner en marcha la formación de alumnos que hagan el papel de mediadores en la resolución de conflictos escolares, especialmente en la etapa de secundaria, dándole un mayor protagonismo al alumnado y un mayor nivel de implicación, con el fin de lograr una buena convivencia dentro de la institución escolar.

Conclusiones

Lo cierto, es que los centros educativos, tienen entre sus objetivos prioritarios el establecer con carácter preventivo *"planes de convivencia"*, que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, alumnos, familias,…

Por eso la elaboración de un buen *"plan de convivencia"*, como punto de partida para prevenir y actuar ante posibles conflictos escolares, debe partir de un buen diagnóstico de la situación de cada centro o colegio respecto a la conflictividad escolar existente. Para ello conviene elaborar una serie de normas de convivencia, tal como señala Gotzens (1997), tanto de centro como de aula, que conviene que los profesores reflexionen y traten con sus alumnos en clase para concienciarlos de la necesidad de lograr un clima de relación adecuado entre todos.

Y uno de los objetivos prioritarios y clave dentro del plan de convivencia de los centros educativos, es evitar que se produzca cualquier tipo de maltrato físico o psicólogico hacia el alumnado. Por ello deben abordarse un conjunto de medidas preventivas, tal como señala Olweus (1998), desde cuestionarios o encuestas dirigidas a los alumnos para detectar posibles agresiones, jornadas de concienciación y reuniones con familias y alumnos sobre este problema, para que haya la máxima colaboración

desde el entorno familiar sobre el tema, extremar las medidas de vigilancia tanto en los patios de recreo como en otras dependencias del centro, recordar las normas de aula y la utilización del aprendizaje cooperativo y juegos de simulación de roles, para mentalizar a los alumnos, así como charlas individuales con víctimas y agresores si se diera el caso.

En una línea similar se expresa el modelo de intervención del *Proyecto Sheffield* (Smith y Sharp, 1991), que plantean la creación de un reglamento de centro, un programa para la gestión de la convivencia y un programa para la educación de sentimientos y valores del alumnado, así como el desarrollo de habilidades sociales. El Proyecto SAVE (Sevilla AntiViolencia Escolar) de Ortega (1997), tiene su antecedente más directo en el Proyecto Sheffield y coincide en un planteamiento muy similar, incidiendo también en el aprendizaje cooperativo en las aulas para mejorar la convivencia entre el alumnado, el programa para la educación de sentimientos y valores y la utilización de métodos de resolución de conflictos como la mediación, o bien el *Método Pikas*, para supuestos casos de acoso escolar, que permita ayudar a las víctimas y agresores mediante el desarrollo de habilidades sociales y juegos de roles.

Por último, citar el método KiVa que es un acrónimo sencillo de las palabras finlandesas **Kiusaamista Vastaan** (**contra el acoso escolar),** que pretende aumentar el bienestar escolar y la motivación por estudiar, al mismo tiempo que disminuye la angustia y la depresión, en aquellos alumnos que pueden sufrir cualquier tipo de agresión. *Lo que se* pretende es que los estudiantes *no apoyen al acosador* y no acepten el maltrato silenciosamente, sino *que los estudiantes apoyen a la víctima* y se comunique el acoso. *Que el acosador no reciba ningún tipo de apoyo***,** *y por el contrario* que *la víctima encuentre que los demás están de su parte* y por supuesto que lo comuniquen a los profesores.

Bibliografía

Álvarez, D., Álvarez, L. y Nuñez, C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos (ARCO).* Madrid: CEPE.

Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, *287,* 61-66.

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolencia escolar. *Revista de Educación, 326*, 297-310.

Fernández, G. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. Centro de Profesores y Recursos. Avilés: CPR Avilés.

Fernández, I. (1998)**.** *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. (1997). El programa SAVE (Sevilla Antiviolencia escolar). *Revista de Educación, 313,* 143-158.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1991). Bullying in UK schools: The DES Shellffield Bulying Project. *Early Child Development and Care, 77,* 47-55.

Torrego Seijo, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Torrego Seijo, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Ed. Graó.

ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: NECESIDAD DE UN CAMBIO DE ÓPTICA

Mª del Carmen Pérez Portillo

Psicóloga General Sanitaria. Psicopedagoga. Miembro de la comisión de psicología educativa del Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. Orientadora EOE Avilés

Resumen

En nuestros centros escolares, nos encontramos con alumnado que presenta diferentes características personales, familiares, sociales, culturales… y en ocasiones, la interacción entre ellas favorece la aparición de diferentes manifestaciones conductuales, siendo algunas de ellas de difícil manejo en el contexto escolar. Algunos de los problemas de conducta son transitorios y adaptativos, otros están más arraigados en el patrón conductual de quien los manifiesta. Unos y otros requieren intervenciones adecuadas desde que comienzan a darse y en el contexto en el que se dan, el educativo que es en el que nos centramos.

Este planteamiento nos lleva a considerar dos aspectos que nos parecen fundamentales: 1- La formación de los profesionales que tienen que abordar estas situaciones, es decir el profesorado. 2- Las características del sistema educativo y por tanto las posibilidades de respuesta del contexto escolar.

***Palabras Clave*:** Problemas conducta, formación profesorado, intervención

Abstract

In our schools, we find students with different personal, family, social and cultural characteristics ... and sometimes, the interaction between them favors the appearance of different behavioral manifestations, some of them being difficult to manage in the school context. Some of the behavioral problems are transient and adaptive, others are more rooted in the behavioral pattern of the person who manifests them. Both require appropriate interventions from the beginning and in the context in which they occur, the education that is in which we focus. This approach leads us to consider two aspects that seem fundamental to us: 1- The training of professionals who have to deal with these

situations, ie teachers. 2- The characteristics of the educational system and therefore the possibilities of response of the school context.

***Keywords*:** Behavior problems, teacher training, intervention.

Introducción

En la actualidad, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE, 9/12/2013) en su art. 73 recoge a quién se considera alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E.), estando en esta categoría el alumnado que presenta trastornos graves de conducta (TGC) y en su art.74 se establece las posibilidades respecto a la escolarización del alumnado con N.E.E., pudiendo este estar escolarizado tanto en centros ordinario (CO) como en centro de educación especial (CEE). Esto es así, con independencia de presentar o no déficit cognitivo.

Los recursos personales con los que contamos para la atención a este alumnado serían:

El equipo docente (ED), del que formarían parte los especialistas en pedagogía terapeútica (PT) y de audición y lenguaje(AL), además de auxiliar educador (AE), profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC) y orientador@ (O).

En el momento actual, la atención a este alumnado se realiza, en la mayoría de los casos, cuando el problema ya ha surgido y lleva tiempo de evolución, por lo tanto no haciendo prevención, fundamentalmente primaria, es decir no actuando sobre los factores de riesgo.

Lo que pretendemos exponer aquí es la necesidad, como se dice en el título, de un cambio de óptica en el abordaje de esta problemática y contemplar aspectos que deben ser considerados fundamentales para conseguir mejorar las situaciones de este alumnado y del clima del centro, en el que estos casos aparecen.

Metodología

Partimos de los datos cuantitativos recogidos en el estudio sobre las NEE en Asturias (Fernández, Pérez y Martínez, 2016) y del análisis cualitativo de distintos casos, de las intervenciones llevadas a cabo y de los resultados obtenidos.

El análisis cuantitativo nos permite conocer los datos reales en una comunidad autónoma (Asturias) respecto a las NEE y a los trastornos de conducta en particular,

permitiéndonos hacer un mapa real de dichas necesidades y conocer el porcentaje que representan dentro de las NEE, tipo de centro en el que están escolarizados y el porcentaje que representan respecto al tipo de centro.

El conocimiento de muchos de los casos nos ha permitido analizar el tipo de intervenciones, que se prioriza en la intervención, el momento de comienzo, que profesionales intervienen, las actitudes del profesorado y su incidencia en el alumnado, el clima que se genera en el centro, las posibilidades de respuesta del sistema...

Desarrollo

Se analizaron los datos cuantitativos encontrados en el estudio de Asturias, ya mencionado. Este análisis nos permite ver la representación que tienen los Trastornos de Conducta (TC) respecto a las NEE, (259 alumn@s que representan el 7.92%), el alumnado con TC en CEE, (7 alumn@s que representan, el 1.29% de los escolarizados en CEE), pudiendo conocer la distribución total de ese alumnado en los dos tipos de centros.

Por otro lado se analizó la información recogida, durante varios cursos académicos, sobre los diferentes casos en los que se hizo demanda de evaluación psicopedagógica y de intervención a la orientadora por problemas de conducta en diferentes centros, tanto CO como CEE. En todos los casos está recogida información concerniente tanto a contexto familiar como escolar, teniendo en cuenta el tipo de intervenciones realizadas por los distintos profesionales y sistemas tanto educativos como ajenos al sistema educativo, que realizaban algún tipo de actuación con algún alumn@. Para ello se llevaron a cabo diferentes entrevistas y reuniones con el alumnado, profesorado, familias, servicios educativos especializados, equipos directivos, servicios sociales, sanitarios y asociaciones.

Todo ello nos ha permitido encontrar aspectos comunes respecto al abordaje de esta problemática, al tipo de intervenciones realizadas, a las dificultades encontradas para dar respuestas ajustadas a las necesidades detectadas,…

Resultados

La realidad encontrada es que mayoritariamente se responde a los problemas de conducta (PC) de manera reactiva, es decir cuando el problema ya existe, dando una

respuesta "sintomatológica" y por tanto, no teniendo en cuenta la globalidad de la persona y en muchos casos la respuesta es descontextualizada. No se ve que la prevención primaria esté presente en la filosofía de abordaje de esta problemática, ni siquiera cuando confluyen en el caso factores de riesgo, personales, familiares y sociales, desde el inicio de la escolarización que de no corregirse, acabarán favoreciendo la aparición de PC.

En estos casos la presencia de situaciones de crisis es frecuente, no observando que la respuesta a ofrecer en las mismas esté contemplada, ofreciendo más bien una respuesta inmediata, no planificada y "que apague el fuego". La intervención en crisis requiere poder ofrecer una respuesta educativo-terapeútica, además de dar respuestas ágiles y flexibles para lo que es necesario contar con autonomía en el centro educativo y una intensa coordinación inter e intrainstitucional.

¿Qué pasa con el alumnado que presenta discapacidad intelectual? Las características que acompañan al déficit cognitivo (dificultades de comprensión y comunicación, escasos recursos de afrontamiento, baja tolerancia a la frustración, pobre capacidad de autocontrol, labilidad emocional, dependencia…) hacen más vulnerable a esta población frente a la aparición de problemas de conducta. A pesar de ello, no hemos observado la existencia de respuestas planificadas, con objetivos ajustados a cada caso, en la mayoría de los analizados, tanto en CO como en CEE.

Conclusiones

Creemos que las respuestas tienen que partir de la situación real del alumn@ y poder realizar los ajustes necesarios para dar una verdadera respuesta individual a las necesidades concretas. Cualquier intervención debería contemplar respuestas integrales, flexibles, coordinadas y permanentes (Pérez et al., 2016).

Cualquier programa de intervención para atender a las necesidades del alumnado con TC tendría que contemplar los siguientes aspectos:

-**Afectivo-emocionales**, (carencias afectivas, dificultad en el control de los impulsos, baja tolerancia a la frustración…).

-**Curriculares**, (en gran número de casos hay desfase curricular).

-**Ocio**, (facilitar alternativas).

-Atender necesidades de la familia: (apoyo, supervisión e intervención para favorecer el desarrollo del rol parental).

El cambio de óptica necesario pasa por mejorar la **formación del profesorado,** facilitando conocimientos y herramientas imprescindibles para el abordaje de esta casuística desde su inicio profesional. Esto implicaría cambios en los programas de formación universitaria. El Master de formación del profesorado de secundaria, es otro momento formativo obligatorio a considerar, por lo que no deberíamos desaprovecharlo para formar en conocimientos y estrategias para abordar, con calidad, estas NEE. También el curso de funcionarios en prácticas debería ser tenido en cuenta con la misma finalidad.

Otro aspecto a considerar, es la necesidad de contar, respecto al **orientador@,** con al menos, dos perfiles profesionales, el psicólog@ y el pedagog@, pues parten de formaciones diferentes, necesarias ambas para dar respuestas ajustadas a las características individuales en un contexto educativo.

Es también muy importante lo siguiente:

Estabilidad en las plantillas, poder contar con una **figura estable de referencia** que favorezca la coherencia en la intervención y con **nuevos perfiles profesionales,** como por ejemplo, educadores sociales.

Todo lo señalado se recoge en las siguientes reflexiones:

-Las manifestaciones conductuales son manifestaciones comunicativas.

-Comprender lo que subyace a la manifestación conductual nos ayuda a plantear la intervención.

-Hay que contemplar la globalidad del individuo concreto y sus contextos para proponer una intervención ajustada y realista.

-Es imprescindible contar con una figura estable de referencia.

-La información tiene que ser gestionada por una sola persona para garantizar la toma de decisiones ajustada.

-No mandar mensajes contradictorios desde los distintos servicios o personas que intervienen.

-Establecer tres tipos de objetivos de trabajo: inmediatos, a medio y a largo plazo.

-Generar expectativas realistas.

-Utilizar un lenguaje positivo con y hacia el alumno o alumna.

Para finalizar me gustaría plantear una serie de interrogantes:

Está nuestro sistema educativo preparado para dar respuestas individuales a esta problemática?

¿Que necesitamos para poner el énfasis en la prevención primaria?

¿Los cambios necesarios son solo cuestión de recursos*?*

¿Han permitido nuestras leyes educativas la verdadera individualización del proceso educativo?

Los planteamientos de formación facilitan unos conocimientos mínimos para abordar la problemática?

¿La orientación educativa no especializada contribuye a dar *calidad a las respuestas ofrecidas*?...

Referencias

Fernández, G., Pérez, M. C. y Martínez, L. (2016). *La evolución de la educación especial y análisis de la situación actual en Asturias*. Oviedo: Uniovi

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 9 de Diciembre de 2013. Madrid: (BOE 10/12/2013). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Pérez, M. C. Pino M. J., Albuerne S., Duarte M. T., Cueto L. y Victorero P. (2016). *Discapacidad intelectual y problemas de conducta: guía práctica de intervención.* Madrid: EOS

INTERVENCIÓN EN UN CASO DE PROBLEMAS DE CONDUCTA

Mª Teresa Duarte Llaneza

Pedagoga. Profesora de EGB. Máster Tratamiento Educativo Atención a la Diversidad

Orientadora Educativa en el Equipo de Orientación Educativo del Nalón

Resumen

En los centros educativos los alumnos con trastornos de conducta generan un alto nivel de ansiedad y nerviosismo respondiendo ante esa situación con una intervención rápida y descontextualizada. Para poder realizar una intervención realista, ajustada y con posibilidades de éxito es fundamental partir del análisis y reflexión de la situación; así como establecer una relación positiva con el alumno. Es necesaria la coordinación de todos los profesionales y servicios que actúan directa o indirectamente con el alumno, para poder diseñar el plan de trabajo individualizado, teniendo en cuenta todos los recursos personales necesarios para poder llevarlo a cabo y la necesidad fundamental de la implicación familiar para lograr los cambios en el proceso de desarrollo del niño.

Palabras clave: trastornos de conducta, intervención, plan de trabajo individualizado.

Abstract

In schools, students with behavior disorders generate a high level of anxiety and nervousness responding to this situation with a rapid and decontextualized intervention. In order to carry out a realistic, adjusted and successful intervention, it is essential to start from the analysis and reflection of the situation; As well as establishing a positive relationship with the student. It is necessary to coordinate all professionals and services that act directly or indirectly with the student, in order to design the individualized work plan, taking into account all the personal resources necessary to carry it out and the fundamental need for family involvement to Changes in the child's development process.

Keywords: conduct disorders, intervention, individualized work plan.

Introducción

Dentro de las medias para tratar de alcanzar las condiciones, que permitan llevar a cabo un desarrollo personal, escolar y social lo más adecuado posibles, es necesario considerar que:

- La enseñanza básica es obligatoria y universal.
- En la enseñanza básica se precisa aportar tanto conocimientos y habilidades curriculares, como estrategias de relación personal, de autonomía personal, de interacción social, y cuantos elementos posibiliten llegar a ser una persona adulta autónoma, independiente y plenamente adaptada socialmente.
- Cuando un niño o una niña muestra un comportamiento agresivo, violento o inadecuado, puede responder a la intención de comunicarnos algo.
- El trabajo a desarrollar con el alumno debe ser fruto de la estrecha coordinación entre todos los profesionales que actúan directa o indirectamente con el alumno: Servicios Sociales, Centro Escolar y Equipo de Orientación, Salud Mental Infantil y Entorno Familiar.

Método

En un colegio público pequeño, con mayoría del alumnado con pautas familiares inadecuadas y desadaptadas, se incorporó al mismo un niño de 10 años, procedente de un centro concertado, ante sus continuos enfrentamientos con el profesorado de dicho centro.

En el nuevo centro, se empezó a intervenir con el niño a raíz de su comportamiento.

El niño presentaba explosiones graves de agresividad, en las que gritaba, insultaba, daba patadas al profesorado, agredía a los compañeros con furia y saña. Cogía sillas para lanzarlas. Afirmaba que otros le miran mal, situaciones que no se ajustaban a la realidad y suponían una distorsión en la percepción de lo que sucedía. Intentaba escapar del colegio.

Ante estas situaciones el profesorado le llamaba la atención, conversaba con él, intentando llegar a acuerdos, tratando de hacerle ver lo desafortunado de su conducta, el niño siempre intentaba zafarse argumentando y dando la vuelta a los razonamientos.

Se instauró un carnet de conducta firmado por el padre, la madre, el niño y la orientadora. Con una evolución irregular al principio, pero con muy buenos resultados al cabo de un tiempo.

Materiales

Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, se ha utilizado el siguiente material:

- El manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia en niños, niñas y adolescentes, elaborado por Barudy, J. y Dantagman, M. (2011), que a través de un conjunto de unidades de actuación presenta un programa para facilitar y apoyar la resiliencia infantil.
- Se han utilizado metáforas, ya que son un recurso de comunicación indirecta que nos permitió comunicarnos con el mundo emocional del niño y evitando que se sintiera atacado y se disparasen los comportamientos enmascadores o de defensa (Ponts y Portolé, 2012).
- Fichas de valores y crecimiento personal (Marrodán 2003).
- Se visionó la película *Del revés* (Dcoter y Del Carmen, 2015), ya que en la misma se muestran las emociones y nos ayudó en el desarrollo de las actividades del programa de resilencia (Barudy y Dantagman, 2011).

Participantes

La intervención fue planteada en tres ámbitos de actuación: Educativo, familiar y social.

En el ámbito educativo intervinieron el equipo docente, orientadora y PTSC.

En el ámbito social el EITAF (Equipo de Intervención Técnica en el Ámbito Familiar), psicóloga particular.

En el ámbito familiar la intervención se realizó con la madre y con el padre del menor.

Diseño

Para llevar a cabo una intervención ajustada y realista se llevaron a cabo una serie de pasos y recogida de información:

Información relevante sobre el contexto familiar y social:

El niño vivía con su madre y un hermano de la madre. Tenía un hermano mayor por parte del padre diagnosticado como TEA. La madre presentaba depresión y TOC.

Se mantuvieron entrevistas periódicamente con la madre y con el padre.

El niño llevaba unos dos años acudiendo a una psicóloga particular, la cual atendía al niño y daba pautas a los padres.

Tiene informe del centro anterior en el que se diagnostica Trastorno de Conducta no asociada a TDAH, sino más bien a las pautas educativas del contexto familiar.

Pruebas aplicadas:

Cuestionario de personalidad para niños CPQ:

- Es un niño calculador, perspicaz.
- Emocionalmente afectado.
- Tendencia a exhibir excitación a una pequeña provocación.
- Es un niño con irritabilidad, ansiedad, depresión.
- Tiene problemas con las normas escolares, sigue sus propias necesidades, descuidando las reglas sociales

De los resultados de la Evaluación realizada con el BASC, donde se pretende obtener información de la conducta del niño en distintos contextos y por distintos sujetos podemos apuntar lo siguiente:

- Diferencias entre las respuestas de la madre y el padre
- Presenta problemas emocionales.
- Escalas adaptitativas clínicamente significativas:
  - Relaciones interpersonales
  - Autoestima
  - Confianza en sí mismo
  - Habilidades sociales

Con todos los datos recogidos se derivó el caso a Salud Mental Infantil, al EITAF y al Equipo Regional a la Unidad de Atención al Alumnado con Trastornos Graves de Personalidad y Conducta.

La intervención del caso se plantó en tres ámbitos: **Educativo, familiar y social**.

- **Ámbito Educativo**

Dentro del ámbito educativo, se preciso:

- Máxima coordinación en la determinación de las necesidades prioriatrias del alumno como persona, objetivos a trabajar, medidas a aplicar, normas y procedimientos y reparto de tareas, así como en la evaluación de los resultados obtenidos.
- Tener presente que lograr cambios a partir de las situaciones sumamente conflictivas precisa perseverar, ser constante y programar tiempos más largos de lo ordinario para apreciar resultados.
- Establecer un clima de trabajo agradable, tranquilo, donde el alumno se sienta ayudado, aceptado y seguro.

Entre las medidas prioritarias que se adoptaron:

- Promover y mantener una adecuada coordinación con los padres.
- Diseñar todas las medidas posibles de atención a la diversidad en el medio educativo, que promuevan un desarrollo normalizado y adaptado en el menor.
- Promover la sustitución de conductas inadecuadas en el niño por formas de comunicarse o manifestarse adaptadas socialmente.
- Establecer un sistema de normas, claro, conciso y concreto, con consecuencias, asumido por todos los docentes y aplicado sistemáticamente.
- Diseñar momentos para el trabajo específico con el alumno de:
  - ✓ Habilidades sociales
  - ✓ Diseño de planes de acción, organizar y establecer pasos a dar
  - ✓ Desarrollo de la empatía, percepción de la realidad
- Elaboración de metas personales a corto plazo. Diseñar un Plan de trabajo Individual.

Por tanto los **objetivos** que nos planteamos con nuestra intervención son los siguientes:

- Promover la percepción por parte del alumno del medio escolar como entorno seguro, en el que se sienta tranquilo, acogido, no atacado.
- Llevar a cabo una restructuración cognitiva, es decir, la sustitución de creencias erróneas o inadecuadas que sustentan su conducta, por otras creencias adaptadas y adecuadas para su desarrollo personal, escolar y social.

- Sustituir todas sus conductas agresivas por manifestaciones verbales. Hacerle consciente de los efectos de su agresividad en los otros y las consecuencias para sí mismo.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales básicas que permitan al alumno interaccionar y relacionarse con iguales y adultos de forma adecuada.
- Promover el desarrollo de identificar situaciones que le crean tensión y aportarle técnicas para controlar la tensión o ansiedad.
- Fomentar por parte de todo el profesorado el cambio en la autoimagen del alumno.
- Consolidar un nivel de competencia curricular lo más similar posible al conjunto de la clase, de tal modo que facilite su integración en la dinámica escolar.

⦿ **Ámbito familiar**

Es fundamental la implicación de la familia para lograr cambios en el proceso de desarrollo del niño; por ello se les orientó a:

- Manifestar afecto, protección y apoyo al menor, mediante manifestaciones verbales y compartiendo momentos y juegos juntos. Dedicarle tiempo. Acercase al niño.
- Establecer normas y límites claros.
- Prestarle atención cuando se porta bien.
- Prevenir sus problemas de conducta.
- Mantener la calma ante su impulsividad y conductas desafiantes.
- Potenciar una visión del niño más positiva y responsable.
- Favorecer la participación del niño en actividades lúdicas y de ocio.
- Tomar conciencia del papel de los adultos como modelo de aprendizaje de comportamientos y evitar llevar a cabo conductas inadecuadas para el niño.
- Colaborar y participar en las pautas aportadas por el equipo de orientación.

⦿ **Ámbito social**:

- Promover la incorporación del alumno a cuantas actividades y recursos del entorno local y municipal sea posible, especialmente las deportivas y lúdicas.
- Mantener contacto fluido con el ámbito escolar, servicios sociales para establecer una intervención coordinada.

A la hora de realizar la intervención con el alumno se han encontrados los siguientes inconvenientes:

- Numerosas expulsiones del centro escolar, como respuesta a su comportamiento.
- Madre inestable.
- Escaso horario del Equipo de Orientación al centro.

Resultados

Con nuestra intervención se pretendía, facilitar la adquisición de estrategias que permitieran dar un cambio en las manifestaciones conductuales del alumno objeto de intervención.

La evolución del caso ha sido muy positiva, el niño al final del curso pasado estaba más tranquilo, consiguió completar su carnet de conducta y la dinámica familiar iba mejorando.

En este curso ya se consiguió contar con la intervención del EITAF en el ámbito familiar, el niño consiguió regular su conducta y tener respuestas ajustadas

Conclusiones

La intervención educativa con el alumnado que presenta problemas de conducta debe ser un conjunto de actuaciones contextualizas, planificadas, coordinadas y dirigidas a mejorar la calidad de vida del alumno.

Referencias

Barudy, J. y Dantagman, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil.* Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Marrodán Gironé, M. J. (2003). *Ser, convivir y pensar. 5 Educación Primaria: Convivencia y Acción Tutorial.* Madrid: ICCE Instituto Calasanz de Ciencias.

Ponts Sauné, L. y Portolé de Funes, S. (2012). *100 metáforas para cambiar la mirada.* Recuperado de http://blocs.xtec.cat/escoladepapes/files/2012/11/metafores.pdf

Rivera, J. (productor) y Dcoter, P., Del Carmen, R. (directores). (2015). Del revés. (Incide Out) [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.

SI ME QUIERES, PONME LÍMITES

Mª Jesús Pino Fernández

Maestra. Educadora Infantil. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en la Unidad de Orientación del Colegio Público de Educación Especial San Cristóbal (Avilés-Asturias).

Resumen

Muchos de los problemas de conducta del alumnado que generan dificultades de convivencia en los centros escolares, provienen de niños/as y jóvenes que no han adquirido normas y límites, que desconocen las figuras de autoridad. La familia es responsable de esos aprendizajes. Cuando se produce la incorporación a la escuela tiene que haber coherencia entre las normas y límites escolares y los que se dan en la familia. Los niños/niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, tendrán más dificultades para entender normas y límites, pero podrán interiorizarlas gracias a las rutinas, la constancia en el entrenamiento que les proporcione la familia y otras figuras educadoras. Las Escuelas de Familia y otros grupos de autoayuda son recursos útiles para intercambiar estrategias. La familia debe mantener una actitud coherente y dejarse apoyar en caso necesario por otros profesionales (personal con conocimientos de psicología y pedagogía).

Palabras clave: familia, normas, límites, rutinas, independencia, integración.

Abstract

Many of the behavioral problems of the students that generate difficulties of coexistence in the schools come from children and young people who have not acquired norms and limits that do not know the figures of authority. The family is responsible for these learnings. When the incorporation to the school takes place there has to be coherence between the norms and limits school and those that are given in the family. Children and young people with intellectual disabilities will have more difficulty understanding norms and limits, but they will be able to internalize them through routines, constancy in training provided by the family and other educators. Family Schools and other self-help groups are helpful resources for exchanging strategies. The family should maintain

a coherent attitude and be supported if necessary by other professionals (staff with knowledge of psychology and pedagogy).

Keywords: family, norms, limits, routines, independence, integration.

Introducción

La infancia es la época de la vida en la que adquirimos las normas de funcionamiento social, apoyándonos en las figuras de autoridad que nos establecen los límites, estos aprendizajes nos ayudarán a formar parte de la sociedad. Familia y escuela tienen la corresponsabilidad de dotar a la infancia y adolescencia de las rutinas, normas y límites que les harán crecer emocionalmente y les facilitarán la inclusión en la sociedad. Esta necesidad es todavía más importante en los niños y niñas con discapacidad intelectual que también necesitan saber qué se espera de ellos y cuáles son las normas que les facilitarán la integración, todo ello de una manera accesible para ellos/as y explicado con amor y empatía.

Materiales

A la hora de trabajar con las familias, la necesidad de establecer límites y rutinas en el hogar, se hace necesario establecer sesiones de orientación, individuales o grupales, donde podemos ofrecerles trípticos formativos con bibliografía, webgrafía, referencias de material audiovisual. También es muy útil contactar con profesionales especializados del ámbito de la psicología, pedagogía, educación infantil o especial, que pueden impartir charlas o mesas redondas.

En ocasiones, se puede facilitar a las familias modelos de registros, cronogramas de rutinas… que pueden implementar con sus hijos/as en el hogar y, con ello generalizar y estimular los aprendizajes.

Participantes

Muchas familias sobreprotegen a sus hijos/as, sobre todo si padecen una discapacidad intelectual y/o enfermedad mental. Les permiten conductas inadecuadas que si no son corregidas en edades tempranas, se convierten en problemas de conducta graves. En ocasiones los progenitores no son coherentes o no tienen el mismo criterio a

la hora de establecer normas en el hogar. Además no siguen la línea trabajada en los centros educativos, generando "niños/jóvenes tiranos".

Conviene intervenir en las edades tempranas, porque en la infancia se adquieren mejor este tipo de aprendizajes y así se evitan malos hábitos o prácticas que puedan dificultar la adquisición de conductas aceptadas socialmente.

Durante el presente curso, en nuestro colegio de Educación Especial hay 80 familias que pueden participar o beneficiarse de nuestras orientaciones, pero en las sesiones grupales no suelen asistir demasiadas familias, ausentándose muchas de las que más necesitarían modificar sus pautas de crianza. Se hace necesario citar a esas familias y llevar a cabo sesiones individuales que les conciencien de la necesidad de establecer límites/normas, dándoles estrategias para que las implementen en el hogar.

Diseño y procedimiento

Desde la Unidad de Orientación tratamos de ayudarles en sesiones de apoyo individualizado o mediante Escuela de Familias que aborde colectivamente este tema.
Por tanto, los **objetivos** que nos plantemos con nuestra intervención son:

- Dar estrategias a las familias para el establecimiento de límites/normas.
- Facilitar el intercambio de experiencias entre las familias.
- Concienciarles de que a pesar de la discapacidad intelectual, sus hijos e hijas son capaces de discriminar qué hacen bien y mal.

Las Estrategias que recomendamos a las familias son:

* *Conocer a su hijo/a*: puesto que su comportamiento puede estar relacionado con su patología. Deben conocer sus intereses y aspectos que les desagradan. Un espacio adecuado para compartir experiencias con otras familias es la Escuela de Familias y/o otros grupos de autoayuda.

* *Asignarle tareas adecuadas a su edad*: Estableciendo revisiones periódicas, fomentando la independiente y mostrando expectativas realistas con respecto a su evolución.

* *Definir claramente las reglas familiares*: Repitiendo rutinas que pueden interiorizar gracias a los apoyos visuales, utilizando frases cortas e instrucciones sencillas, siendo las familias el modelo a seguir.

* *Establecer coherencia y acuerdo entre familias y cuidadores*: Todas las personas implicadas en la educación de un menor tienen que mostrar consistencia y coherencia para no confundir y generar inseguridad en los niños/as. Además si hay varios hermanos se deben aplicar normas y límites similares. Las normas no pueden depender de los estados de ánimo, sobrecarga laboral… de los cuidadores.

* *Creer en sus posibilidades*: Disminuyendo gradualmente la ayuda prestada. Siendo constantes y pacientes a la hora de enseñarle.

* *Permitirles que experimenten*: Alabando sus conductas positivas y animando a sobrellevar los fracasos. Promoviendo que tomen decisiones.

* *Comunicarle con claridad qué conductas son inadecuadas*: con inmediatez y demostrándole amor, sin caer en chantajes emocionales. A veces, el niño/a con discapacidad no entiende alguna norma, pero aprenderá a cumplirla si reaccionamos de la misma forma cuando no la cumpla. Tiene que saber con anterioridad suficiente, las consecuencias de no cumplir las normas o realizar actos inadecuados, puesto que esto le ayuda a autorregularse. Los castigos no deben ser desproporcionados. Decirle "eres malo" refuerza que se porte mal, porque asume que no puede hacer cosas positivas y llama la atención por sus conductas negativas. Debemos transmitirles las normas en positivo, ejemplo: "ordena la habitación", en lugar de "no desordenes la habitación".

* *Ofrecerle conductas adecuadas*: imitan nuestras conductas y es más probable que las reproduzcan si les recompensamos y reforzamos positivamente. Tenemos que decirles "no" para que aprendan a ser tolerantes a la frustración.

Después de darles las orientaciones, podemos establecer sesiones de seguimiento para conocer la efectividad de las tareas de entrenamiento, analizar las dificultades que se encuentran las familias y entre todos llegar a soluciones que mejoren comportamientos indisciplinados. Para evitar la incoherencia entre padre y madre, conviene que asistan ambos a las sesiones, aunque en la práctica hemos observado que son las madres las que más acuden a estas sesiones y las que más tiempo dedican a la crianza. Por otro lado, en el colectivo de familias de niños/jóvenes con discapacidad, se dan muchas rupturas conyugales que desembocan, en muchas ocasiones, en estilos educativos enfrentados e incoherentes, donde es difícil intervenir.

Resultados

En muchas ocasiones las familias tienen dificultades para establecer límites y comunicar a sus hijos/as cuáles son sus expectativas, con un estilo asertivo. También a veces las familias hacen distinciones a la hora de educar a sus hijos/hijas en función de su sexo, siendo más permisivos con los varones que con las mujeres. Dichas conductas sexistas son difíciles de modificar en muchas ocasiones, porque provienen de pautas de crianza heredadas o culturalmente inculcadas.

Si las expectativas son acordes con las capacidades del menor y se le motiva hacia su logro, lo más seguro es que esto ocurra.

Promoviendo comportamientos adecuados estamos facilitando la aceptación e integración de los niños/niñas/jóvenes con y sin discapacidad, en los entornos (escuela, núcleo social) y en la familia (incluyendo a la familia extensa) que no mostrará dificultades para el cuidado y atención requerida por el niño/niña/joven para facilitar el respiro de los progenitores.

Si permitimos comportamientos inadecuados, estaremos limitando sus capacidades, aprendizajes y por consiguiente, su integración en la sociedad.

Conclusiones

Las rutinas, los límites y las normas dan seguridad y favorecen el autocontrol, la autonomía, la autoestima y la convivencia, desde edades tempranas, independientemente de las capacidades cognitivas. El entrenamiento, modelado adecuado, la asunción de tareas y toma de decisiones, promovidas con paciencia y amor, generan conductas ajustadas que facilitan la aceptación social y la inclusión de las personas en la sociedad.

Los niños/as y adolescentes indisciplinados suelen mostrar problemas de conducta que si nos atajados generan adolescentes tiranos, con un nivel desproporcionado de exigencias, llegando incluso a las agresiones de sus progenitores/cuidadores que pueden verse obligados a institucionarlos.

La disciplina contribuye a que los hijos/as:

- Expresen y controlen adecuadamente sus emociones.
- Respeten los derechos de los otros, llevando a cabo peticiones
- Desarrollen la autoestima y autoconcepto.

- Consigan autonomía
- Adquieran sentido del orden.

Ante sus perretas o disgustos iniciales, los adultos no debemos sentirnos culpables o pensar que les estamos infringiendo algún daño.

Porque, como decía Pitágoras apud Firth (2004):

"Educa a los niños y no será necesario castigar a los hombres"

Referencias

Firth, F. M. (2004). *Versos áureos de Pitágoras y otros fragmentos pitagóricos.* Palma de Mallorca: Editor José J. de Olañeta.

ESTILOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. SERÁ O NÍVEL EDUCATIVO DAS MÃES IMPORTANTE?

Emília Costa, Filomena Matos**, Cátia Martins**, Lara Ayala-Nunes* e Cristina Nunes****

**Universidad de Sevilla; **Universidade do Algarve*

Resumen

Los estilos y prácticas educativas parentales han sido relacionados consistentemente con el ajuste y el bien-estar infantil. Varían según las características individuales de niños y padres, con sus creencias sobre la crianza y educación o con su cultura. En este estudio se analizaron las relaciones entre los estilos y prácticas parentales y el nivel educativo en una muestra de 465 padres, a través del Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza. Se observó que el estilo autorizativo fue usado más frecuentemente por los padres que el autoritario o el permisivo. Los contrastes multivariados con la MANOVA han evidenciado diferencias en los estilos y practicas parentales según el nivel de estudios de las madres. Las madres con estudios universitarios utilizaban más el estilo autorizativo, mientras las que tenían estudios primarios utilizaban más el autoritario. Las madres con nivel universitario utilizaban más el afecto y el apoyo y menos la punición. Estos resultados son consistentes con la literatura y se discuten las implicaciones para la promoción de la parentalidad positiva.

***Palabras clave**:* Parentalidad, Estilos Parentales, Prácticas Parentales, Nivel Educativo.

Abstract

Parenting styles and practices have been consistently related to psychological adjustment and child well-being. They vary according to the individual characteristics of children and parents, with their beliefs about upbringing and education or with their culture. This study analyzed the relationships between parenting styles and practices and mothers' educational level in a sample of 465 parents using the Parenting Style and Dimensions Questionnaire. Parents used more often the authoritative style than authoritarian or permissive style. The multivariate contrast with MANOVA showed that

parenting styles and practices varied with the educational level of mothers. Mothers with university studies used more the authoritative style, while those with primary studies used more the authoritarian one. Also, mothers with university level used more warmth and support and less punitive strategies. These results are consistent with the literature and implications for positive parenting promotion are discussed.

Keywords: Parenting, Parenting Styles, Parenting Practices, Mother's Educational Level.

Introdução

A relação entre práticas parentais e dimensões do bem-estar das crianças e dos adolescentes tem sido amplamente estudada. Controlo psicológico, severidade e indiferença parental surgem associados com desajustamento psicossocial dos filhos (Dwairy & Achoui, 2010; Nunes, Bodden, Lemos, Lorence, & Jiménez, 2014). Carinho e supervisão, características da parentalidade positiva, promovem um desenvolvimento ajustado nas crianças, adolescentes e jovens adultos (Grolnick & Pomerantz, 2009).

Os estilos parentais referem-se às características globais do relacionamento entre pais e filhos, e as práticas educativas traduzem estratégias e comportamentos definidos por conteúdos e objetivos particulares, específicos de um determinado contexto ou situação. Os estilos parentais são relativamente constantes ao longo do tempo e das situações (Smetana, 2011).

Os estilos e práticas parentais variam de acordo com as características individuais das crianças e adolescentes, como a idade (Sheehan & Watson, 2008) e o sexo (Garaigordobil & Aliri, 2012), e as características dos pais, como o nível educativo (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002), as crenças sobre desenvolvimento e a educação (Palacios, Moreno, & Hidalgo, 1998) ou a saúde mental (Hughes & Gullone, 2008).

Método

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo com um desenho *ex post facto*, com recurso a questionários, de tipo transversal (Montero & León, 2007).

Participantes

Participaram 465 mães (81%) e pais (18%) de crianças com idades entre os 3 e 10 anos (51% do sexo masculino), residentes no Concelho de Albufeira (Sul de Portugal). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e 68 anos (Mães: *M* = 36 anos, *DP* = 5,71; Pais: *M* = 39 anos; *DP* = 6,58), maioritariamente casados (51%) ou em união de facto (27%). 36% das mães tinham estudos universitários, 41% estudos secundários e 23% estudos primários.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico: Questionário *ad hoc* para recolha de informação relativa à idade, sexo, nível de estudos, ocupação e rendimentos dos pais, composição e estrutura familiar, e informação relativa ao sexo e idade da criança.

Questionário de Estilos e Dimensões Parentais, versão portuguesa de Miguel, Valentim, e Carugati (2009) do *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PQSD; Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995, 2001), composto por 32 itens que avaliam os comportamentos – coerção física, hostilidade verbal, punição, regulação, autonomia e apoio e afeto - e estilos educativos parentais - autoritativo, autoritário e permissivo – segundo o modelo de Baumrind (1975).

Procedimento

Após obtenção das autorizações necessárias e do consentimento informado, os questionários foram entregues e preenchidos pelos pais. Os dados foram codificados e inseridos no programa SPSS V24. Realizaram-se análises descritivas e inferenciais.

Resultados

Relativamente às pontuações obtidas pelos pais nos estilos educativos parentais, os resultados mostraram que estes utilizaram mais frequentemente o estilo autoritativo do que o autoritário ($t_{(394)}$ = 53,98; p < ,001), ou o permissivo ($t_{(402)}$ = 47,03; p < ,001), sendo este último mais frequente que o autoritário ($t_{(408)}$ = 6,19; p < ,001) (Tabela 1).

Tabela 1

Dados descritivos e correlações entre os estilos educativos parentais

Estilos	***M***	***M***	***M***	***D***	**1**	**2**	**3**
1. Autoritário	1	4	2	0	-	-	,
2.	2	5	4	0		-	-
3. Permissivo	1	4	2	0			-

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Todos os estilos se encontraram significativamente relacionados, sendo que os pais que utilizaram mais o estilo autoritativo são os que menos recorreram ao estilo permissivo e ao autoritário. O estilo autoritário encontrou-se positivamente associado ao estilo permissivo.

Ao comparar os estilos parentais entre pais e mães, não se observaram diferenças significativas com exceção no estilo autoritativo, que foi mais utilizado pelas mães (M = 4,31; DP = 0,50) do que pelos pais (M = 4,08; DP = 0,61; $F_{(404)}$ = 11,46; p = ,001; η^2 = 0,03).

Uma análise mais pormenorizada dos estilos parentais maternos, segundo o seu nível académico, com a MANOVA, mostrou diferenças estatisticamente significativas: As mães com maior nível de estudos utilizaram mais frequentemente o estilo autoritativo, enquanto as com menor nível utilizaram mais o estilo autoritário (Tabela 2).

Tabela 2

Comparação dos estilos parentais segundo o nível de estudos das mães

	Nível estudos mães	
	F	η^2_{partial}
Variáveis de controlo		
Sexo da criança	1,50	–
Idade da criança	1,62	–
Estilos parentais	3,59**	0,03
Autoritário	4,78**	
Autoritativo	5,07**	
Permissivo	4,03*	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Quanto às práticas parentais, os contrastes realizados com a MANOVA mostraram diferenças segundo o nível de estudos das mães (Tabela 3), uma vez que as mães com estudos universitários recorriam mais ao afeto e ao apoio, e menos à punição, observando-se também um efeito de interação com a idade da criança, visto o afeto e o apoio serem mais utilizados em crianças mais novas.

Tabela 3

Diferenças nas práticas educativas segundo o nível de estudos das mães

	Nível estudos mães	
	F	η^2_{partial}
Variáveis de controlo		
Sexo da criança	1,02	–
Idade da criança	3,34**	0,04
Práticas educativas	3,36***	0,04
Coerção física	0,80	
Hostilidade verbal	0,39	
Punição	12,10***	
Regulação	5,96**	
Autonomia	1,16	
Apoio e afeto	0,80	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Discussão

Tal como em estudos anteriores realizados com famílias portuguesas, observámos que o estilo mais utilizado foi o autoritativo e que as mães utilizavam mais frequentemente este estilo do que os pais (Miguel et al., 2009; Pedro, Carapito, & Ribeiro, 2015). Os pais utilizavam mais práticas educativas positivas do que negativas, nomeadamente o afeto e o apoio às crianças, e a regulação do comportamento infantil através da indução e raciocínio. Menos utilizadas foram a coerção física e a hostilidade verbal. Estes resultados são similares a outros estudos que mostram que os pais e as mães portugueses são muito afetuosos e dão apoio emocional aos filhos (Nunes et al.,

2014; Nunes, Luís, Lemos, & Musitu, 2015; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2009).

Observámos que as mães com maior nível de estudos utilizavam mais frequentemente o estilo autoritativo, caracterizando-se as suas práticas por um uso mais frequente de afeto e apoio emocional, práticas indutivas e o raciocínio. As mães com um nível de estudos mais baixo recorriam mais ao estilo autoritário e à punição. Estes resultados são consistentes com estudos anteriores que mostram que as práticas educativas variam de acordo com o nível de estudos (Hoff et al., 2002), e apontam para a necessidade de fomentar uma parentalidade positiva junto dos pais com menor nível de estudos.

Referências

Baumrind, D. (1975). Early socialization and adolescent competence. In S. E. Dragastin & G. H. Elder (Eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context* (pp. 117-143). Washington: Hemisphere.

Dwairy, M. & Achoui, M. (2010). Adolescents-family connectedness: A first cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 8-15.

Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents´ educational level and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 15*, 592-603.

Grolnick, W. & Pomerantz, E. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165-170.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*, *2*(2), (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hughes, E. K. & Gullone, E. (2008). Internalizing symptoms and disorders in families of adolescents: A review of family systems literature. *Clinical Psychology Review, 28*, 92-117.

Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. *Psychologica, 51*, 169-188.

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.

Nunes, C., Bodden, D. H. M., Lemos, I., Lorence, B., & Jiménez, L. (2014). Parenting practices and quality of life in Dutch and Portuguese adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Psychodidactics, 19*, 327-346.

Nunes, C., Luís, K., Lemos, I., & Musitu, G. (2015). Características psicométricas da versão portuguesa da escala de socialização parental na adolescência ESPA-29. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*, 253-260.

Palacios, J., Moreno, M. C., & Hidalgo, M. V. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. In M. J. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza Editorial.

Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire - the portuguese self-report version. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*, 302-312

Pereira, A., Canavarro, C., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 454-464.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S., F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77*, 819–830.

Robinson, C. C, Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques, 3* (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.

Sheehan, M. J. & Watson, M. W. (2008). Reciprocal influences between maternal discipline techniques and aggression in children and adolescents. *Aggressive Behavior, 34*, 245-255.

Smetana, J. G. (2011). Parenting styles and practices. In *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds* (pp. 193-205). Wiley-Blackwell: UK.

COMO VIVEM AS CRIANÇAS EM ALBUFEIRA? HÁBITOS DE VIDA, ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

Filomena Matos*, Emília Costa*, Cátia Martins*, Lara Ayala-Nunes e Cristina Nunes***

**Universidade do Algarve; **Universidad de Sevilla*

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar os hábitos em saúde das crianças do Concelho de Albufeira. Trata-se de um estudo descritivo realizado com 480 crianças em idade pré-escolar e escolar, a cujos pais foi aplicado um questionário sobre saúde e hábitos de vida. Da análise dos dados, salientamos a excelente cobertura vacinal (99,9%) e a frequência às consultas programadas de saúde infantil (98%). A maioria dos pais percecionou a saúde dos filhos como Excelente ou Muito Boa (62%). Quanto à alimentação, 99% das crianças tomava o pequeno-almoço em casa, 14% não ingeria produtos lácteos, 4% das crianças nunca comia sopa nem fruta e 8% apenas comia uma peça de fruta/dia. 49,4% das crianças acompanhava as refeições com refrigerantes ou sumos de garrafa e 6% não consumia água. Quanto à atividade física, 50% das crianças praticava desporto (M=2,69 horas/semana). A média de horas de sono era de 10,28 horas/dia, havendo crianças que dormiam apenas 8h. A exposição ao ecrã foi menor em tempo de aulas (M=2,42 horas) do que em tempo de férias e fins-de-semana (M= 3,57 horas). Apesar de encontrarmos resultados positivos neste estudo, continua a ser necessário investir em ações de promoção da saúde.

Palavras-chave: Estilos de vida, saúde infantil, alimentação saudável, atividade física.

Abstract

The aim of this study was to analyse the health habits of the children from Albufeira. Participants included 480 children between 3 and 10 years of age, whose parents completed a questionnaire on health and life habits. From data analysis, we highlight the excellent vaccination coverage (99.9%) and the frequency of child health visits (98%). Most parents perceived their children's health as excellent or very good (62%).

Regarding diet intake, 99% of children ate breakfast at home, 14% did not ingest dairy products, 4% of children never eat soup or fruit, and 8% ate only one piece of fruit/day. 49.4% of the children followed their meals with soft drinks or bottle juices and 6% did not consume water. As for physical activity, 50% of the children practiced sports (M = 2.69 hours / week). The average hours of sleep were 10.28 hours / day, with some children sleeping only 8 hours. Screen exposure was lower in class time (M = 2.42 hours) than in vacation time and weekends (M = 3.57 hours). Although we find positive results in this study, it is still necessary to invest in health promotion programs.

Key words: Healthy Lifestyle, child health, healthy diet, physical activity.

Introdução

Os hábitos de vida saudáveis são essenciais para uma boa qualidade de vida, na medida que evitam a ocorrência de doenças e mal-estar, prevenindo problemas de saúde futuros e prolongando uma vida saudável. Estes hábitos que se iniciam na infância, através da influência dos pais e restantes familiares, podem e devem ser mantidos durante a permanência na escola (OMS, 2010). Segundo a Direção Geral de Saúde (DGS, 2015) é necessário intervir preventivamente para promover a saúde e prevenir a doença, entre outras, nas seguintes áreas:

Alimentação e atividade física: Uma alimentação equilibrada acompanhada de exercício físico são muito importantes para a promoção do crescimento e desenvolvimento saudáveis. Uma alimentação equilibrada pressupõe o consumo diário de fruta e hortícolas frescos, a toma diária do pequeno-almoço, não esquecendo o consumo de água, aliando a esta melhor alimentação a prática diária de atividade física, devendo as crianças entre os 5 e os 17 anos ter pelo menos 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa;

Hábitos de sono e repouso: cada vez mais as crianças dormem a horas pouco adequadas, acabando por dormir pouco em relação às suas necessidades de sono. A falta de sono perturba o bom humor e a capacidade de raciocínio, aumentando a fadiga, com implicações são preocupantes. As horas de sono adequadas são fundamentais para uma boa saúde existindo práticas adequadas (12h de sono entre 3 e 5 anos e 10 h aos 10 anos);

O objetivo deste estudo foi descrever e analisar os hábitos em saúde das crianças do Concelho de Albufeira, relativamente ao sono, alimentação e tempo de ecrã.

Método

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo com um desenho *ex post facto*, mediante questionários, de tipo transversal (Montero & León, 2007).

Participantes

Participaram 465 mães (81%) e pais (18%) de crianças entre os 3 e 10 anos de idade (51% do sexo masculino), residentes no Concelho de Albufeira (Sul de Portugal). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e 68 anos (Mães: M = 36 anos, DP = 5,71; Pais: M = 39 anos; DP = 6,58), maioritariamente casados (51%) ou em união de facto (27%). O nível de escolaridade das mães (Superior = 34,4%, Secundário = 40%) apresentou níveis significativamente mais elevados do que o dos pais (Superior = 19,5%, Secundário = 38,5%) (χ^2 (4,446) = 164,88; p = ,000; V = ,43). Relativamente ao emprego, 76% das mães e 87% dos pais encontravam-se empregados.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico. Construímos um questionário *ad hoc* para recolher informação relativa à idade, sexo, nível de estudos, ocupação e rendimentos dos pais, composição e estrutura familiar bem como informação relativa ao sexo e idade da criança.

Questionário sobre Saúde e hábitos de vida. Construímos um questionário sobre a Saúde e Hábitos de Vida das crianças para recolher informações relativas ao estado percebido da saúde, hábitos de sono, alimentação e atividade física e ocupação de tempos livres.

Procedimento

Após a obtenção das autorizações necessárias e do consentimento informado, os questionários foram entregues e preenchidos pelos pais entre outubro e dezembro de 2015. Os dados foram codificados e inseridos no programa SPSS V24. Realizaram-se

análises descritivas das respostas, nomeadamente de frequência relativa (%), média (*M*) e desvio-padrão (*DP*).

Resultados

Saúde e hábitos de vida das crianças

Os pais avaliaram maioritariamente a saúde dos filhos como Excelente (27%) ou Muito Boa (45%), sendo que 98% das crianças do estudo frequentava consultas de saúde infantil e 99,9% tinha vacinas em dia.

Adaptação à escola

A distância casa-escola apresentou um valor médio de 4 km (*DP* = 3,57; *Min = 0; Max* = 20), sendo que o meio de transporte mais utilizado foi o automóvel (80,8%), seguido pelo percurso a pé (13%). O tempo de permanência na escola rondou uma média de 8,3h/dia (*DP* = 1,25; *Min* = 4; *Max* = 11). Na globalidade, os pais consideram os filhos como bem-adaptados à escola (*M* = 3,70; *DP* = 1,01).

Alimentação

Relativamente ao pequeno-almoço, 99% das crianças comia em casa, acompanhada de um adulto (89%). O número diário de refeições variou entre 4 e 6, sendo que 2% toma 3 refeições/dia, 4% nunca come sopa nem fruta e 8% come apenas uma peça de fruta/dia.

Sono e repouso

A maioria das crianças dorme sozinha (63%), em média 10,28h (*DP* = 0,65; *Min* = 8h; *Max* = 14h).

Atividade física

A grande maioria (97%) revela atividade física (correr, saltar ou jogar à bola); 50% pratica desporto (*M* = 2,7h/semana; *DP* = 1,77).

Tempo de exposição ao ecrã

A exposição à TV, *tablet*, computador ou telemóvel apresentou uma média de 2,4h/dia na semana e 3,6h/dia no fim-de-semana; 38% tem TV no quarto. Maior número de horas de TV pertenciam a crianças com mães com baixa escolaridade (M = 2,97; DP = 2,16; F (451) = 8,60; p < ,000; η^2 = ,04), filhos de imigrantes (M = 3,14; DP = 2,56; F (463) = 14,68; p < ,000; η^2 = ,03), e em famílias pobres (M = 3,09; DP = 3,23; F (283) = 3,95; p < ,05; η^2 = ,01).

Discussão

As famílias estudadas apresentam fortes semelhanças à estrutura familiar desta região de Portugal, sendo que 13,4% eram famílias monoparentais, uma percentagem superior à nacional (9%) (PORDATA, 2016).

O nível de estudos dos pais/mães foi superior à população nacional: em 2015, 25% tinha completado o Secundário, 21% o Superior. As taxas de desemprego da amostra situavam-se em 11% nas mães e 6% nos pais, resultados inferiores às taxas nacionais e regionais (PORDATA, 2016).

Quanto aos hábitos de saúde e de vida das crianças, os resultados são muito positivos, revelando consecução dos objetivos do Plano Nacional de Vacinação. Outro aspeto interessante prende-se com a avaliação positiva na perceção da saúde efetuada pelos pais (99%), percentagem superior à encontrada em outros estudos (e.g., Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Uma Aventura Social, 2015).

A alimentação relatada considerou-se como positiva e próxima das recomendações da DGS, sendo estes dados distanciados de outros estudos (e.g., Matos et al., 2015) nos quais 10.3% dos participantes referia tomar pequeno-almoço às vezes e 4.9% nunca, e onde 9% raramente ou nunca consumia fruta. Contudo, 59,4% das crianças relatou acompanhar refeições com refrigerantes/sumos de garrafa e 6% não consumia água, situação mais negativa à encontrada em outras investigações (e.g., Matos et al., 2015, referiam 17,9% de consumo 1x/dia de refrigerantes), tornando-se importante colmatar défices relacionados com ingestão de bebidas açucaradas e o baixo consumo de fruta.

Relativamente ao sono, o período relatado é adequado às necessidades para a idade, havendo, contudo, crianças que dormem abaixo do recomendado (8h) (DGS, 2015).

Quanto à atividade física, as brincadeiras com exercício (e.g., saltar, correr, jogar à bola) relatadas foram elevadas, sendo que metade praticava desporto. Contudo, os valores são inferiores ao preconizado pela DGS (2015), de pelo menos 60 minutos/dia de atividade física moderada a rigorosa.

No que respeita à exposição ao ecrã, esta é menor em tempo de aulas e maior em tempo de férias e fins-de-semana, indo ao encontro de outras investigações (e.g., Matos et al., 2015). Contudo, neste domínio, há uma preocupação para a redução dos efeitos negativos da exposição ecrã, o que implica limitar a sua exposição a 1-2h/dia e o manter aparelhos eletrónicos fora do quarto (Strasburger et al., 2013). Importante desenvolver estratégias para oferecer alternativas ao uso dos novos meios de comunicação (e.g., atividades ao ar livre, leitura).

Conclusões

As crianças apresentaram excelentes níveis de vigilância de saúde, adaptação à escola e hábitos de vida, inclusive até superiores ao esperado. Contudo, necessitamos de continuar a trabalhar com as famílias a aquisição de bons hábitos de saúde, fomentando uma alimentação adequada, equilíbrio entre horas de sono/repouso, escola, lazer e atividade física, diminuindo as taxas de exposição ao ecrã. Este estudo apresenta limitações como o inesperado nível elevado académico, estatuto e qualificação laboral dos participantes, tendo em conta as caraterísticas sociodemográficas da população portuguesa e algarvia.

Referências

Direção Geral de Saúde (DGS) (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Uma Aventura Social (2015). *A saúde nos adolescentes portugueses em tempo de recessão – dados nacionais do estudo HBSC 2014*. Lisboa: Califesa.

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.

OMS (2010). *Relatório Mundial de Saúde 2012: Financiamento dos sistemas de saúde*. Recuperado em 5 de maio de 2017, de http://www.who.int/eportuguese

PORDATA (2016). *Base de dados de Portugal contemporâneo*. Recuperado em 5, de maio de 2017 de http://pordata.pt

Strasburger, V. C., Hogan, M. J., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Christakis, D. A., & Cross, C. (2013). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics, 132*, 958-961.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS EM PORTUGAL: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS EM DOIS CICLOS AVALIATIVOS

Maria da Graça Bidarra, Carlos Barreira,
Valentim Alferes y Maria Piedade Vaz-Rebelo
FPCE da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumen

En el presente capítulo se presentan los datos de la evaluación de las clasificaciones obtenidas en los ciclos de evaluación externa de las escuelas portuguesas, procediendo al cálculo de las correlaciones en cada uno de los ciclos y entre ciclos en los dominios que integran los respectivos quadros conceptuales. Este análisis nos permite conocer las principales tendencias en la evaluación del desempeño de las escuelas.La base de datos está constituida por las clasificaciones obtenidas por 461 escuelas distribuidas por tres regiones de Portugal: norte (182, 39.5%), centro (90, 19.5%) y sur (189, 41.0%). Del total de escuelas evaluadas entre 2006 y 2011 (primer ciclo) y entre 2011 y 2014 (segundo ciclo), consideramos sólo aquellas en las que fue posible establecer la correspondencia entre el primer y el segundo ciclo de evaluación.

Los resultados apuntan a una subida generalizada de las clasificaciones de las escuelas y un aumento de los puntos fuertes identificados en el segundo ciclo de evaluación, con una disminución en el número total de áreas de mejora identificadas en ese ciclo de evaluación. Esto es compatible con la mejora efectiva de las escuelas, resultante del *feedback* obtenido en el primer ciclo de evaluación. Sin embargo, las modificaciones introducidas en el quadro conceptual y los procedimientos utilizados en la asignación de las clasificaciones a las escuelas hacen problemática tal conclusión.

Palabras clave: evaluación externa de escuelas, escuelas portuguesas, desempeño de las escuelas

Abstract

This chapter analyses data of the classifications obtained by Portuguese schools in two evaluative cycles. The calculus of intra and inter-cycles correlations in the domains that integrate the respective conceptual framework allowed a better understanding the main

trends in the evaluation of the performance of the schools. The database comprises 461 schools distributed in three regions of Portugal: north (182, 39.5%), center (90, 19.5%) and south (189, 41.0%). From the total of schools evaluated between 2006 and 2011 (first cycle) and between 2011 and 2014 (second cycle), we considered only those schools in which it was possible to establish the correspondence between the first and second evaluation cycle. The results point to a generalized increase of the ratings obtained by the schools and an increase in strengths identified in the second evaluation cycle, with a decrease in the total number of improvement areas identified in that evaluation cycle. This is compatible with an effective improvement of the schools, resulting from the feedback obtained in the first evaluation cycle. However, the changes made to the conceptual frameworks as well as the changes the procedures used to assign classifications to schools make such a conclusion problematic.

Keywords: external schools evaluation, Portuguese schools, performance of the school

Introdução

Na sequência da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, decorreu um *primeiro ciclo* de Avaliação Externa de Escolas (AEE), entre 2006 e 2011, e um *segundo ciclo*, que se iniciou em 2011/12 e que termina este ano letivo (2016/2017). Dados de estudos anteriores (Alferes, Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2016) apontam para uma evolução positiva das escolas, no sentido de melhorarem as suas classificações entre os dois ciclos avaliativos. No entanto, a mudança do quadro de referência e da escala de classificação, conduziram-nos a analisar estas classificações de modo a perceber se estas alterações poderão ter conduzido a algumas inconsistências no processo de avaliação. Neste trabalho são apresentados os dados da análise das classificações nos dois ciclos avaliativos, através das correlações intra e interciclos de avaliação.

Com efeito, entre os dois ciclos da AEE, o quadro de referência foi substancialmente modificado, com especial destaque para a redução do número de domínios e para a substituição dos respetivos fatores por diferentes campos de análise (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014). Em vez dos cinco domínios do primeiro ciclo (*Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo*, *Organização e Gestão Escolar*, *Liderança* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*), o quadro

de referência do segundo ciclo passou a ser constituído por três domínios (*Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*), com três campos de análise cada um, em lugar dos 19 fatores que constituíam o quadro de referência anterior. Acresce que a escala de classificação dos domínios foi também alterada, tendo-se passado de quatro níveis (*Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*) para cinco níveis, com o aditamento do nível *Excelente*, acompanhado da recomendação que deve ser utilizado com carácter de exceção**.** Por último, enquanto a descrição dos níveis da escala utilizada no primeiro ciclo da AEE se fazia tendo em conta o balanço entre o número de pontos fortes e fracos, o carácter mais ou menos generalizado dos procedimentos adotados na Escola e o respetivo impacte na melhoria dos resultados dos alunos, os descritores utilizados no segundo ciclo implicam, para cada um dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado nos resultados académicos (*Sucesso académico*), passando este diferencial a constituir o *ponto de ancoragem (indexação) e sobredeterminação* das classificações atribuídas nos três domínios constitutivos do quadro de referência.

Método

Base de dados

A base de dados em análise é constituída pelas classificações de 461 Escolas (formalmente designadas por *Unidades de Gestão*), distribuídas por três Áreas Territoriais de Inspeção: Norte (182 Escolas), Centro (90 Escolas) e Sul (189 Escolas; cf. Quadro I).

Quadro I

Distribuição das Escolas por Área Territorial de Inspeção e Tipo de Escola (Unidade de Gestão)

Área Territorial de Inspeção	Tipo de Escola		*Total*	
	Agrupamentos de Escolas	Escolas Não Agrupadas	*N*	*%*
Norte	131	51	182	*39.5*
Centro	64	26	90	*19.5*
Sul	138	51	189	*41.0*
Total N	333	128	461	—
%	*72.2*	*27.8*	—	*100.0*

Nota. No endereço *http://gaius.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/aee.htm* está disponível a lista completa das 461 Escolas que integram a presente base de dados.

Recodificação de variáveis

Com vista à realização das análises estatísticas cujos resultados se descrevem, as classificações qualitativas nos diferentes domínios do primeiro ciclo de avaliação foram convertidas numa escala numérica de *1* a *4*: *Insuficiente* = 1; *Suficiente* = 2; *Bom* = 3 e *Muito Bom* = 4. Mantiveram-se as mesmas correspondências para o segundo ciclo de avaliação, tendo-se adicionado a conversão *Excelente* = 5.

Resultados e discussão

Correlações intra e interciclos de avaliação

No Quadro II, registam-se as médias, os desvios-padrão e as correlações entre as classificações obtidas nos diferentes domínios do primeiro e do segundo ciclo de AEE, tendo por base a transformação das classificações qualitativas em quantitativas explicitada na secção *Método*. As subidas de médias do primeiro para o segundo ciclo (cf. *Coluna 2* do Quadro II) representam, obviamente, a subida das classificações. Note-

se, de passagem, que a variabilidade, indexada pelos desvios-padrão, é semelhante em todos os domínios (cf. *Coluna 3* do Quadro II).

Quadro II

Domínios de Avaliação no Primeiro e no Segundo Ciclo: Médias (M), Desvios-Padrão (DP) e Correlações (N = 461)

Domínios	*M*	*DP*	Correlações							
			R1	S1	O1	L1	C1	R2	S2	L2
Resultados – 1º Ciclo (R1)	2.68	0.62	1.00	—	—	—	—	—	—	—
P. Serviço Educativo – 1º Ciclo (S1)	2.86	0.58	.56	1.00	—	—	—	—	—	—
Organização e Gestão – 1º Ciclo (O1)	3.11	0.58	.40	.45	1.00	—	—	—	—	—
Liderança – 1º Ciclo (L1)	3.15	0.69	.48	.56	.66	1.00	—	—	—	—
Cap. AR e Melh. Esc. – 1º Ciclo (C1)	2.45	0.67	.34	.42	.47	.57	1.00	—	—	—
Resultados – 2º Ciclo (R2)	3.07	0.67	.40	.21	.26	.23	.22	1.00	—	—
P. Serviço Educativo – 2º Ciclo (S2)	3.21	0.65	.31	.19	.29	.25	.23	.76	1.00	—
Liderança e Gestão – 2º Ciclo (L2)	3.31	0.68	.23	.17	.31	.29	.28	.68	.74	1.00

Nota 1. P. = Prestação do; Cap. AR e Melh. Esc. = Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola.

Nota 2. A cinza indicam-se as correlações entre domínios equivalentes no 1º e no 2º Ciclo de Avaliação.

A análise das correlações entre os diferentes domínios de um mesmo ciclo de avaliação permite-nos fazer duas constatações principais. No primeiro ciclo de avaliação, a média das 10 intercorrelações entre os cinco domínios é de .49 (cf. *Matriz Triangular Superior* do Quadro II). Este valor, no limiar da fronteira convencional entre correlações moderadas e correlações elevadas, indica-nos a coerência interdomínios e é compatível com a diversidade e especificidade das dimensões avaliadas. No segundo ciclo de avaliação, a média das três intercorrelações entre os três domínios é de .73 (cf. *Matriz Triangular Inferior* do Quadro II). Trata-se, obviamente, de uma correlação elevada, próxima dos valores recomendados nos estudos de fidelidade, que aponta inequivocamente a coerência interdomínios. No entanto, a subordinação das classificações atribuídas nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão* ao diferencial entre resultados esperados e resultados obtidos de acordo com a escala de avaliação do segundo ciclo (para uma discussão, cf. Bidarra et al., 2014) leva-nos a questionar o significado real destas intercorrelações: mais do que exprimirem a coerência entre domínios independentes, traduzem a redundância do procedimento avaliativo.

A conjetura acima explicitada é compatível com o padrão de intercorrelações entre os domínios dos dois ciclos de avaliação (cf. *Matriz Retangular* do Quadro II). Com efeito, ao passo que a correlação entre o domínio *Resultados* nos dois ciclos de avaliação atinge o valor moderado de .40, a mesma correlação é apenas de .19 para o domínio *Prestação do Serviço Educativo*. As correlações dos três domínios do primeiro ciclo (*Organização e Gestão Escolar*, *Liderança* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*) com o domínio *Liderança e Gestão* do segundo ciclo são respetivamente de .31, .29 e .28, sendo que a respetiva média (.29) se situa no limiar da fronteira convencional entre correlações reduzidas e correlações moderadas (cf. valores a cinza na *Matriz Retangular* do Quadro II). Dito por outras palavras, os valores das correlações interciclos de avaliação sustentam alguma continuidade e coerência dos quadros de referência no domínio *Resultados*. Tal continuidade é problemática no domínio *Liderança e Gestão* e está provavelmente ausente no domínio *Prestação do Serviço Educativo*.

Conclusão

O presente estudo mostra inequivocamente uma subida generalizada, do primeiro para o segundo ciclo da AEE das classificações obtidas por 461 Escolas do Continente. Tomada no seu valor facial, esta subida seria compatível com a melhoria efetiva das Escolas, resultante do *feedback* obtido no primeiro ciclo da AEE. Contudo, as modificações introduzidas no quadro de referência, a alteração dos procedimentos de atribuição de classificações e a relativização do sentido das mesmas tornam problemática tal conclusão e, *a fortiori*, não nos permitem pronunciar sobre o hipotético impacte positivo da AEE no desempenho e eficácia das escolas portuguesas.

Referências

Alferes, V. R., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.

Bidarra, G., Barreira, C., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas. Quadro Teórico/Concetual* (pp. 229-246). Porto. Porto. Editora.

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República, n.º 294, I Série A.* (aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo].

O DESEMPENHO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA

Carlos Barreira, Paulo Candeias, Graça Bidarra y Paula Patrício

Universidade de Coimbra

Resumen

Este estudio pretende evaluar el impacto de la evaluación externa de las escuelas a través del análisis de los puntos fuertes y puntos débiles listados en 99 informes de escuelas evaluadas en dos ciclos de la evaluación externa de las escuelas en la región central de Portugal. El estudio de naturaleza documental consistió en la identificación del número de puntos fuertes y áreas de mejora registrados en cada escuela y en cada ciclo, siguiendo una categorización de cada punto fuerte y área de mejora con respecto al dominio y campo de análisis en que se encuadran. El aumento del número de puntos fuertes y la reducción de puntos débiles significa una mejora en el desempeño de las escuelas. Sin embargo, un análisis más detallado revela inconsistencias/ajustes, principalmente debido a cambios en el quadro conceptual de la evaluación externa de las escuelas.

Palabras clave: evaluación externa de escuelas, desempeño de las escuelas, puntos fuertes y áreas de mejora.

Abstract

This study aims to evaluate the impact of external evaluation of schools through the analysis of the strengths and weaknesses listed in 99 reports of schools evaluated in two external evaluation of schools cycles in the central region of Portugal. The documentary study consisted in identifying the number of strengths and weaknesses registered in each school and in each cycle, following by a categorization of each weak and strong point relative to the domain and field of analysis in which they are integrated. The increase in the number of strengths and the reduction of weaknesses means an improvement in the performance of schools. However, a more detailed analysis shows inconsistencies/adjustments mainly due to changes in the conceptual framework of external evaluation of schools.

***Keywords**:* external evaluation of schools, performance of the schools, strengths and weaknesses.

Introdução

Na sequência da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, decorreu um *primeiro ciclo* de Avaliação Externa de Escolas (AEE), entre 2006 e 2011, e está em curso o *segundo ciclo*, que se iniciou em 2011/12 e que termina este ano letivo. Vários estudos foram dedicados à avaliação externa de escolas, designadamente às classificações obtidas nos vários domínios que integram os quadros de referência da avaliação no 1º e no 2º ciclo avaliativo (Barreira, Bidarra & Vaz- Rebelo, 2016). A análise dos pontos fortes e áreas de melhoria das escolas completa esta visão sobre o desempenho das escolas, sendo este o objeto do presente estudo (Candeias, 2016).

Método

Trata-se de estudo de natureza documental que consistiu na análise de 198 relatórios de avaliação externa, correspondentes a 99 escolas da zona centro de Portugal continental, referentes aos dois ciclos avaliativos. O corpus da análise é constituído pelas asserções relativas aos pontos fortes e áreas de melhoria que são mencionadas no final dos relatórios de AEE. A análise consistiu na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria registados em cada escola e em cada ciclo, seguindo-se uma categorização de cada ponto forte e área de melhoria relativamente ao domínio e campo de análise em que se enquadram. Procedeu-se também a uma análise do número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mantiveram identificados nos relatórios de cada ciclo avaliativo, permitindo verificar o número de pontos fortes e áreas de melhoria que permaneceram em cada escola durante os dois ciclos avaliativos.

Resultados

No que se refere ao número total de pontos fortes identificados em cada ciclo avaliativo, denota-se um aumento de pontos fortes identificados no segundo ciclo avaliativo, passando de 478 pontos fortes identificados no primeiro ciclo avaliativo para 504 identificados no segundo ciclo. No que se refere às áreas de melhoria identificadas

nos dois ciclos avaliativos, verifica-se um decréscimo do número total de áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo avaliativo. No primeiro ciclo avaliativo foram identificados 471 debilidades/pontos fracos e no segundo ciclo foram identificadas 437 áreas de melhoria (cf. Figura 1).

Os dados obtidos na região Centro de Portugal estão em consonância com os nacionais, correspondendo estes a 1413 pontos fortes e 1161 áreas de melhoria, o que nos permite constatar uma tendência geral para a melhoria das escolas no 2º ciclo de AEE.

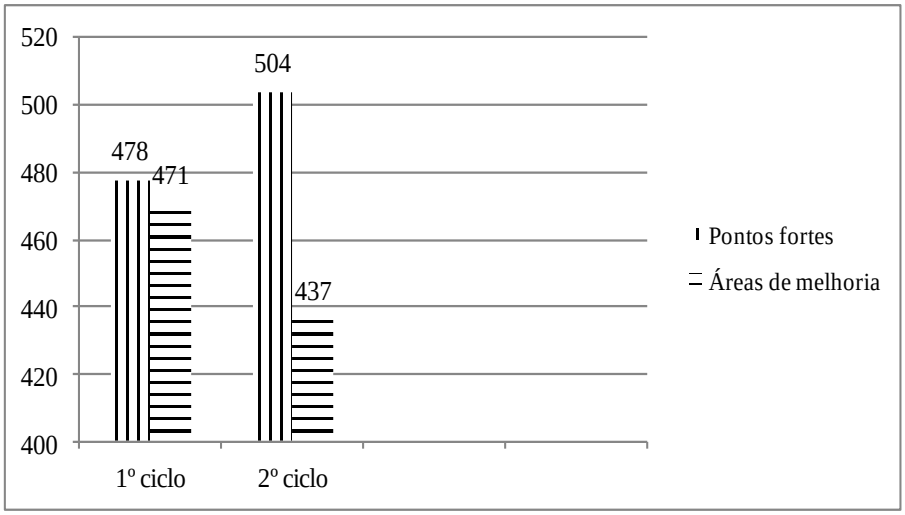


Figura 1. Número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo.

De seguida apresenta-se, na *Figura 2*, a comparação entre o número de pontos fortes identificados nas escolas em cada ciclo avaliativo. Verifica-se que a tendência é de aumento do número de escolas que possuem entre quatro e sete pontos fortes, e diminui o número de escolas com menos de quatro e mais de sete pontos fortes.

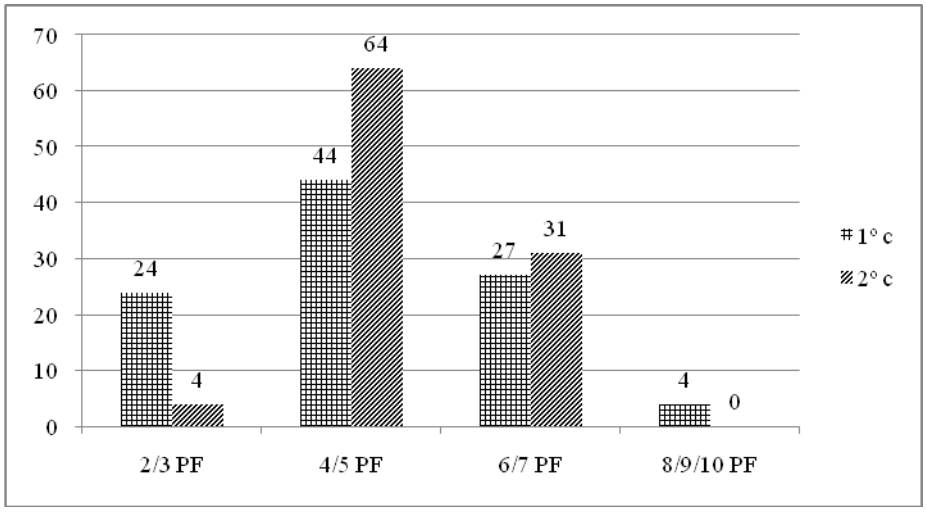


Figura 2. Comparação do número de pontos fortes por escolanos dois ciclos avaliativos.

Na *Figura 3* pode verificar-se a comparação entre os dois ciclos relativamente ao número de áreas de melhoria identificadas por escola. Verifica-se um aumento do número de escolas em que foram identificadas entre quatro e sete áreas de melhoria e uma diminuição do número de escolas com menos de três e mais de oito.

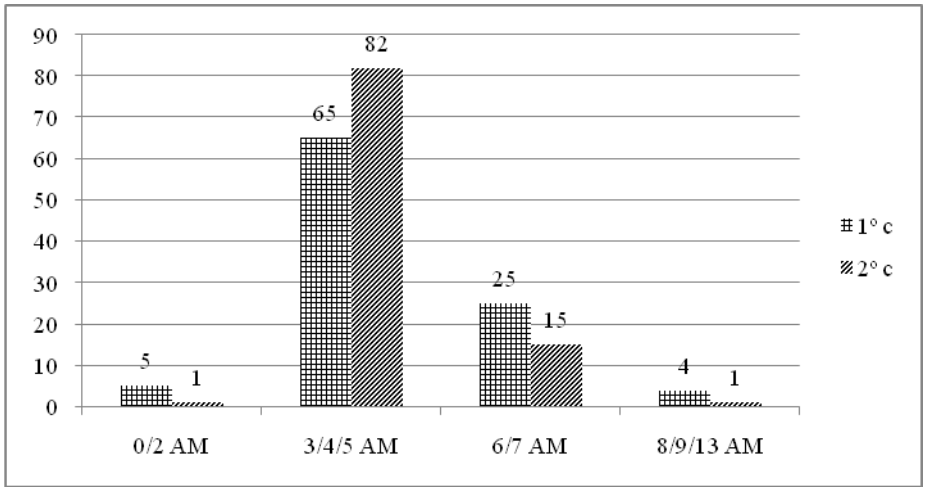


Figura 3. Comparação do número de áreas de melhoria por escola nos dois ciclos avaliativos.

De seguida apresenta-se, nas *Figuras 4 e 5*, a comparação entre os dois ciclos, apresentando o número de asserções relativas a pontos fortes e também áreas de melhoria, distribuídas pelos domínios avaliativos. Devido à complexidade na

comparação do domínio *Liderança e gestão* nos dois ciclos avaliativos, os valores apresentam-se em separado para cada ciclo.

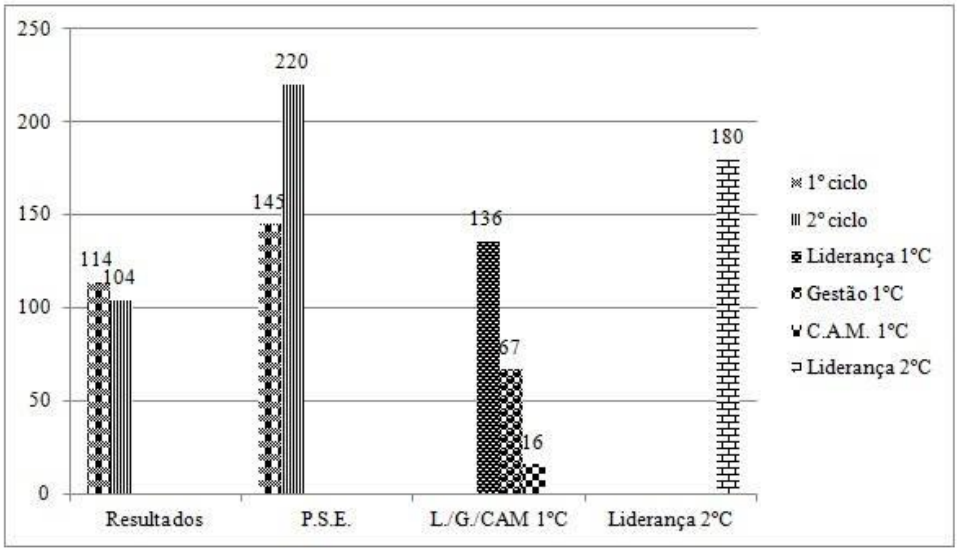


Figura 4. Número de asserções relativas a pontos fortes nos dois ciclos avaliativos

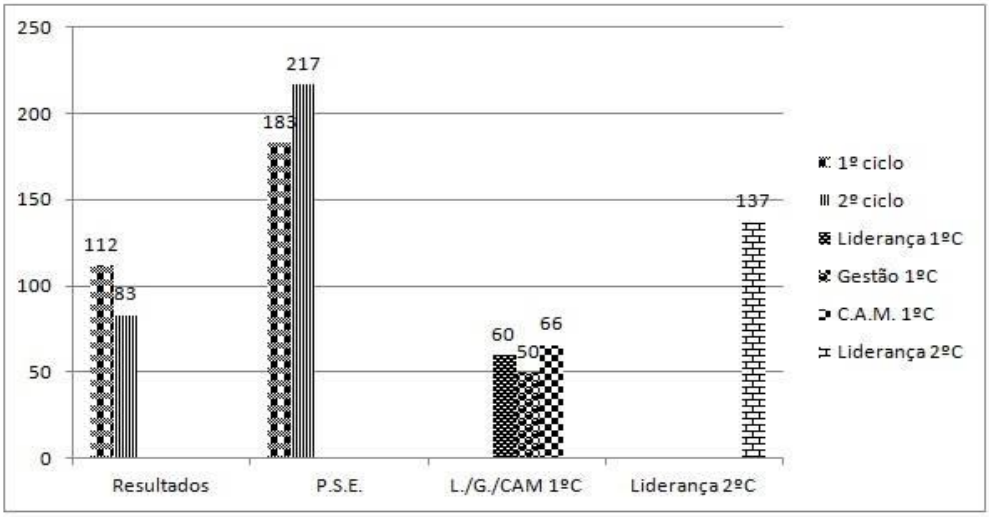


Figura 5. Número de asserções relativas a áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.

Tendo em conta que o domínio *Liderança e gestão* englobou três domínios distintos existentes durante o primeiro ciclo avaliativo, pode registar-se a diferença entre os dois ciclos nos totais que os domínios correspondentes apresentam. Assim, os três domínios do primeiro ciclo, que correspondem ao domínio *Liderança e gestão* no

segundo ciclo, apresentam um total de 219 pontos fortes (45,81%), enquanto no segundo ciclo foram identificados 180 pontos fortes (35,71%), significando alguma perda de peso na distribuição de pontos fortes relativamente aos outros dois domínios.Fazendo a mesma análise relativamente às áreas de melhoria entre os dois ciclos, verifica-se que no primeiro ciclo foram identificadas 176 áreas de melhoria (37,36%), enquanto no segundo ciclo no domínio *Liderança e gestão* houve uma diminuição do número para 137 áreas de melhoria (31,35%).

O *Quadro 1* apresenta a ordenação dos campos de análise em função da diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria.

Quadro 1

Diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria no 2º ciclo de AEE

Campos de Análise	N.º de pontos fortes	N.º de áreas de melhoria	Diferença (n.º de PF)
Liderança	134	37	+ 97
Resultadossociais	34	17	+ 17
Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	50	41	+ 9
Reconhecimento da comunidade	11	4	+ 7
Planeamento e articulação	52	51	+ 1
Resultadosacadémicos	59	62	- 3
Gestão	29	32	- 3
Práticas de ensino	118	125	- 7
Autoavaliação e melhoria	17	68	- 51

O maior diferencial positivo e negativo entre pontos fortes e áreas de melhoria está presente respetivamente nos campos de análise *liderança* e *autoavaliação e melhoria* do domínio *Liderança e Gestão*. Se parecem evidentes as boas práticas de liderança nas escolas, o mesmo não se pode dizer dos processos de autoavaliação, que precisam ainda ser consolidados. O diferencial positivo no domínio *Resultados* vai para os campos de análise *resultados sociais* e *reconhecimento da comunidade,* enquanto o

diferencial negativo está presente nos *resultados académicos*. No domínio *Prestação do Serviço Educativ*o (PSE) o diferencial negativo é maior nas *práticas de ensino* e o positivo surge sobretudo no campo de análise *monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Este campo de análise do domínio PSE, novo no 2º ciclo de AEE, segue a tendência verificada a nível nacional relativamente ao referencial positivo entre pontos fortes e áreas de melhoria (+3), respetivamente 108 e 105.

Conclusões

Em termos gerais os dados apontam para um aumento do número de pontos fortes identificados e uma diminuição do número de áreas melhoria, o que poderia significar uma melhoria do desempenho das escolas em Portugal. Contudo, uma análise mais detalhada à sua distribuição por domínios e campos de análise apresenta inconsistências. O campo de análise *Práticas de ensino* do domínio *Prestação do Serviço Educativo* apresenta simultaneamente a maior concentração de áreas de melhoria e pontos fortes. Embora o domínio *Resultados* tenha obtido o menor número de pontos fortes e áreas de melhoria, são os campos de análise que o integram a apresentar maior equilíbrio nesta diferença. Por outro lado, o domínio da *Liderança e Gestão* possui simultaneamente o maior diferencial positivo e negativo entre pontos fortes e áreas de melhoria. Estes dados sugerem algumas inconsistências e/ou ajustamentos, devidos, em parte, à descontinuidade avaliativa entre o primeiro e o segundo ciclo de AEE originada sobretudo pelas modificações introduzidas no quadro de referência.

Referências

Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas.* Porto: Porto Editora.

Candeias, P. (2016). Avaliação Externa de Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nas Escolas da Zona Centro de Portugal Continental (dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República, n.º 294, I Série A.* (aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo].

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO PELOS PARES

Albertina Oliveira[*], Carlos Barreira[*], Luiz Queiroga[**] y Maria Vaz-Rebelo[*]

[*]*Universidade de Coimbra, Portugal;*

[**]*Instituto Piaget, ISEIT. Viseu, Portugal*

Resumen

La evaluación del desempeño docente asume sus presupuestos en la evaluación por los pares a través de la observación de clases, por lo que es importante comprender si ésta contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente. En efecto, un cuestionario fue elaborado y validado, habiendo participado en el estudio principal 108 profesores de una escuela de la región centro de Portugal. Por lo que se refiere a los principales resultados obtenidos, es posible concluir que la evaluación por pares internos no evidenció mejoras relevantes en las prácticas educativas de los profesores. Sin embargo, parece haber posibilitado el enriquecimiento del trabajo colaborativo y de prácticas reflexivas, contribuyendo esencialmente al desarrollo profesional de los docentes evaluadores y la identificación de necesidades de formación. Para los profesores que desempeñaron cargos, la evaluación por los pares tiene valencias formativas, potenciando el desarrollo profesional.

***Palabras clave**:* evaluación del desempeño docente, desarrollo profesional docente, evaluación por pares.

Abstract

The teacher appraisal bases its assumptions on peer evaluation through the observation of classes, so it is important to understand if this contributes to the improvement of pedagogical practices and teacher professional development. For this purpose, a questionnaire was developed and validated and 108 teachers of a school in the central region of Portugal participated in the main study. Regarding the main results, it is possible to conclude that the internal peer evaluation did not show relevant

improvements in educational practices of teachers. However, it seems to have made possible the enrichment of collaborative work and reflexive practices, contributing essentially to the professional development of the evaluators and to the identification of training needs. For those teachers who held positions, the peer evaluation has formative values, enhancing the professional development.

Keywords: teacher appraisal, teacher professional development, peer evaluation.

Introdução

Na ADD, a avaliação pelos pares assume-se como um processo em que os professores são avaliados pelos seus homólogos numa série de aspetos identificáveis (académico, interpessoal e intrapessoal), abrangendo uma variedade específica de áreas, tais como métodos de ensino, preparação da avaliação, desenvolvimento de materiais, planificação e tarefas, fornecendo também *feedback* para a reflexão sobre o ensino e crescimento profissional (Salih, 2013). Neste contexto, a avaliação pelos pares tem como objetivo auxiliar na melhoria do ensino em sala de aula e melhorar a auto-estima e o crescimento profissional dos professores (Singh, 1984). Fornece informações úteis sobre as necessidades e problemas em contexto de sala de aula, a oportunidade de aprender novas técnicas de ensino, sendo considerada como um fator imprescindível à melhoria da qualidade e desenvolvimento profissional.

Com a efetivação da avaliação dos professores assente na interação observativa entre pares, a tutela tem noção, segundo Weaver e Cotrell (1986), que a avaliação pelos pares potencia as habilidades, incentiva o envolvimento, concentra-se no objeto da aprendizagem, estabelece uma referência, promove a excelência, oferece maior feedback e promove a participação e responsabilidade do professor.

A avaliação pelos pares entronca na dupla orientação da avaliação dos professores, já que, segundo Bolívar (2008), esta apresenta uma vertente virada para o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional, e outra exclusivamente orientada para controlar os resultados, com o intuito de prestação de contas e de natureza sumativa, concebida para medir a competência, desempenho e eficácia dos professores. Importa salientar que para Singh (1984) um sistema de avaliação pelos pares assenta os seus pressupostos mais na valência formativa do que sumativa, cujos

envolvimentos possibilitam a transmissão de feedback para a melhoria das competências do professor avaliado. Neste quadro, a aprendizagem efetuada entre pares pode ser um indiscutível meio de desenvolvimento do professor e da escola, pelo facto de, como assevera Reese-Durham (2005), os colegas poderem ajudar-se mutuamente num trabalho conjunto de análise das práticas letivas.

Método

O Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente - "QOADD" foi construído com basenos referenciais teórico-normativos, na análise documental, nas entrevistas, e na nossa experiência pessoal, enquanto professor avaliado com observação de aulas, contemplando quatro dimensões: *Avaliação do Desempenho Docente; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional dos Professores*e *Avaliação pelos Pares*.

Procedemos a uma validação preliminar do QOADD através da verificação da consistência interna, bem como da utilização da análise factorial (Pestana & Gageiro, 2008). A amostra foi constituída por conveniência e abrangeu 305 professoresdo pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos que lecionavam em agrupamento de escolas públicas do concelho de Viseu, sendo 224 do sexo feminino e 81 do sexo masculino. Efetuámos alguns refinamentos, e no fim, o questionário ficou composto por *70* itens.

Consumada a construção e validação do QOADD, passou-se ao estudo principal. A amostra final ficou constituída por 108 professores de um agrupamento de escolas.Destes, 58,2% não solicitaram observação de aulas, enquanto 47,2% acabaram por o fazer.

Resultados

Perante a panóplia de resultados obtidos, apresentamos aqueles que entendemos que conseguem dar resposta à principal questão em estudo: *Em que medida a avaliação pelos pares contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores*?

Os dados do questionário, no que concerne a importante hipótese em estudo[8], revelam a existência de atitudes significativamente mais favoráveis por parte dos professores com o estatuto de avaliadores e avaliados, relativamente à dimensão desenvolvimento profissional (p= 0,023), desenvolvimento do ensino e aprendizagem (p= 0,015) evertente profissional social e ética (p= 0,040).No âmbito destas três importantes dimensões, são os professores com estatuto simultâneo de avaliadores e avaliados que possuem atitudes mais favoráveis. Por outro, e de acordo com os dados do questionário relativos à forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica, o agrupamento de escolas realizou formação interna para os avaliadores.

Os dados do questionário no que concerne a hipótese, *os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à ADD, desenvolvimento profissional e avaliação pelos pares do que os professores que não desempenharam* cargos, permitem constatar que os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação ao desenvolvimento profissional (p= 0,039), à ADD (p= 0,007) e à avaliação pelos pares (p= 0,020) do que os professores que não desempenharam cargos.

Conclusões

Os professores no desempenho da profissão assumem várias funções, de entre elas, a de avaliadores dos seus pares, mas acima de tudo, de docente, transmissor e propiciador de conhecimento e potenciador de aprendizagem enquanto titular de turma. A avaliação pelos pares possibilitou ao avaliador obter mais valências nessas duas áreas de intervenção. Por um lado, enquanto professor, aprendeu com a observação de aulas assente na supervisão pedagógica, com a confrontação de outras perspetivas pedagógicas e didáticas, de práticas de ensino diferentes, que promoveu no "EU" professor, novas perspetivas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula. Nesta ótica, parece estarmos perante um processo de avaliação em que o observador beneficiou da observação das aulas (Reis, 2011). Por outro lado, enquanto avaliador, foi sujeito a várias ações quecontribuíram

[8]Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliadores e dos avaliados relativamente à ADD, ao desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares, pares internos e externos.

para uma melhoria das competências específicas, para assim conseguir aplicar e operacionalizar o processo de supervisão entre pares com eficácia e competência. Portanto, a avaliação pelos pares assume uma dupla orientação formativa para os professores avaliadores, potenciando as suas competências, enquanto docentes, mas também como avaliadores.

Os docentes que desempenharam cargos nas escolas, fruto da posição de liderança que ocupam, foi-lhes solicitado, por um lado, uma participação direta na construção das políticas a serem incrementadas e, por outro, a mobilização dos professores sob a sua esfera de influência, para a consecução dos ideais educativos. Estão mais habituados a desenvolverem trabalho com os seus pares, em que as trocas de experiências e reflexões são essenciais, pelo que percecionam a importância para a escola, professores e alunos das ações interativas conjuntas. Concluímos que para professores que desempenharam cargos, a avaliação pelos pares possuiu valências formativas o que possibilitou uma sucessão de envolvimentos entre os pares no interior das escolas, desencadeando oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Este grupo de docentes acaba por apreender que "o sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem" (Fernandes, 2008, p. 29). Neste contexto, a avaliação pelos pares surge segundo Salih (2013) como um processo necessário para a melhoria das práticas de ensino, pelo que deve ser encorajada e promovida entre os professores.

Referências

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(2), 56-74.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Pestana, Mª. e Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Reese-Durham, N. (2005). Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psychology*, *32*(4), 338-344.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP-2 - Ministério da Educação - Conselho científico para a avaliação de professores.

Salih, A. (2013). Peer evaluation of teaching or 'fear' evaluation. *Canadian Center of Science and Education, 3*(2), 102-114.

Singh, R. (1984). Peer evaluation: A process that could enhance the self-esteem and professional growth of teachers. *Education, 105*(1), 73-75.

Weaver, L. e Cotrell, H. (1986). Peer evaluation: A case study. *Innovate Higher Education, 11*(1), 25-39.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CLAVE MULTIDISCIPLINAR

Margarita González Sánchez* e Indalecio Sobrón Salazar**

**Universidad de Salamanca; **Universidad de Valladolid*

Resumen

La Educación Social es educar sabiendo enfrentar y superar los conflictos desde distintos saberes y de una forma efectiva. Esta Educación Social requiere de la responsabilidad y el apoyo de la sociedad en su conjunto mediante el diálogo y el tráfico de argumentos. Es por ello por lo que se considera oportuno coordinar las acciones de los diferentes agentes sociales en pro del bienestar social, atendiendo al trabajo colaborativo y a la naturaleza compleja de las distintas intervenciones. Se debe apostar por una visión multidisciplinar y cooperativista, que defienda las acciones integradas, respetando las diferencias y las especificaciones de cada una de las partes. Esta visión interdisciplinar propina no sólo una intervención adecuada, sino también un estudio previo necesario para poder acometer proyectos donde la prevención sea el objetivo prioritario por parte de las distintas instituciones. Si queremos actuar de forma global, es necesario contar con la participación de los recursos posibles para desarrollar un proyecto socioeducativo. En este proceso el Educador Social está llamado a ser un referente en los distintos espacios sociales, tanto en los ámbitos clásicos como en los de nueva creación o emergentes. Los estudios desarrollados en los últimos treinta años demuestran la necesidad de una mayor aproximación interdisciplinar.

Palabras clave: educación, educador, social, multidisciplinar.

Abstract

Social education means to educate facing and coping with difficult situations using comprehensive knowledge effectively. This Social Education requires the support and responsibility of the society as a whole through the dialogue and exchange of arguments. It is therefore opportune to coordinate the actions of different social agents in favor of social welfare, working collaboratively and handling the complex nature of various interventions. It is essential to stand up for a multidisciplinary and cooperative approach which ensures the implementation of integrated measures, respecting the

differences and specifications of all parties. This interdisciplinary view results not only in suitable practices but also in a preliminary study in order to undertake projects in which prevention is the main objective of the several institutions. In order to act globally, it is necessary to manage the available resources to carry out a social educational project. In this process, the Social Educator must be an example in different social spaces, both in traditional and new or emerging fields. The studies conducted in the last thirty years demonstrate the need for an interdisciplinary approach.

Keywords: education, educator, social, multidisciplinary.

Introducción

La Educación Social parte, en su esencia, de formar en clave multidisciplinar, imprescindible para el buen desarrollo de los procesos educativos. Y es que educar es saber enfrentar y superar los conflictos desde múltiples saberes y de una forma efectiva, positiva, y que conlleva actitudes de aceptación y respeto, prepara para la vida adulta y facilita el clima social del aprendizaje. Hablamos de formar a personas competentes en aptitudes y competencias (destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes) para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional y para ser capaz de participar de manera activa en la sociedad en que vive.

Esta Educación Social requiere la responsabilidad y el apoyo de la sociedad entera, de los que educan y son educados, y en la que es muy importante también la implicación de la administración en sus diferentes estamentos y niveles. El reto, mediante el diálogo y el tráfico de argumentos, es uno de los instrumentos necesarios de la Educación del Siglo XXI. Y todo ello dentro de programas y proyectos cooperativos multidisciplinares que interrelacionen a los distintos ámbitos educativos; escuela, familia y sociedad (White, 2016).

El interés por la Educación Social ha trascendido a las entidades educativas para llegar a las instituciones y a los órganos de gobierno y participación, que deben ser los responsables de la elaboración de las líneas generales de actuación. Ante la innegable existencia de problemas y conflictos de carácter socioeducativo empieza a darse respuesta por parte de las administraciones, orientadas todas ellas a la mejora de la Educación en general. Podemos decir que en estos momentos las diferentes instituciones responsables de la Educación, y en concreto de la Educación Social, tienen

entre sus áreas prioritarias la Educación en clave multidisciplinar y, dentro de ellas, la prevención en los centros educativos (Lee y Friedman, 2009).

Metodología

Al comienzo de este simposio se valora el trabajo colaborativo ya que las situaciones y acciones que se van a acometer se ven interrelacionadas y dependen de una naturaleza compleja. Es por ello por lo que se considera oportuno coordinar las acciones de los diferentes agentes sociales en pro del bienestar social. Se debe optar por una visión multidisciplinar y cooperativista, que defienda las intervenciones integradas, respetando las diferencias y las especificaciones de cada una de las partes (Escarbajal, 2010).

Esta visión interdisciplinar propina no sólo una intervención adecuada, sino también un estudio previo necesario para poder acometer proyectos donde la prevención sea el objetivo prioritario y elemento de vital importancia por parte de las distintas instituciones, al permitir la detección del problema, indagar las causas y predecir situaciones negativas con vistas a una intervención acorde a las necesidades de las personas, comunidades y de la sociedad (Aguado, 2010).

El carácter integral que se desarrolla, posibilita un complejo diagnóstico, así como una respuesta multidimensional previamente consensuados por todos aquellos agentes sociales intervinientes. Esto influye directamente en los pasos a dar en los distintos ámbitos en los que se acomete la acción social, atendiendo de forma coherente y racional al individuo.

Los estudios e intervenciones desarrollados en los últimos treinta años demuestran la necesidad de una mayor aproximación interdisciplinar y en cierto modo, algunos enfoques han logrado converger, dialogar y nutrirse unos de otros. La Educación Social, desde la teoría, la didáctica, la sociología, la psicología, la política, …, no puede dar la espalda a los progresos que se consiguen en otros campos y en otras ciencias, ya que repercuten tanto en la acción educativa como en la intencionalidad y el sistematismo de la misma. Estamos ante una inmensa tarea que no puede llevarse a cabo en solitario desde la Educación, requiere la colaboración con la familia y el resto de la sociedad.

Nosotros hemos analizado, desde una perspectiva general, algunas de las intervenciones propuestas en este sentido. Y en todos ellos ha sido necesario contar con

Leyes Orgánicas y Reales Decretos que den consistencia legal a las distintas actuaciones que de distintos ámbitos intervienen en beneficio de las personas.

Las acciones deberán tener dos frentes claramente diferenciados; uno individual, sobre el propio educando, y otro social, en correspondencia con el entorno educativo, maestros, ciudadanos, compañeros, padres, …

En cualquier caso, desde un punto de vista educativo, es prioritario enfocar los fenómenos de la acción social desde una perspectiva preventiva, como se sostiene y se pone de manifiesto en las distintas resoluciones relativas a la planificación de las acciones formativas que contribuyen al fomento y mejora de la Educación Social. Con este punto de vista se da pie para que los gobiernos regionales promuevan y desarrollen las actuaciones necesarias para fomentar las actividades y acciones de carácter multidisciplinar y socioeducativo.

Cualquiera de los pasos que se adopte no debe anular la estructura ya existente, por el contrario, colaborará a agilizar la mejora de sus funciones. En esta labor trabajarán todos los miembros del equipo multidisciplinar, siendo los responsables directos los agentes sociales que impulsen los modelos y los patrones de convivencia necesarios dentro de una ciudadanía plural.

Conclusiones

Para responder a las exigencias de una sociedad cambiante, el entorno ha de desarrollar nuevas competencias y la necesidad de someter este escenario planteado a un análisis riguroso. En esa relación estrecha que mantienen todos los ámbitos educativos, es clave la tarea de los centros socioeducativos para el trabajo colaborativo a partir de esa gran diversidad cultural y social existente hoy día. En estos momentos, todas las Consejerías de Educación y Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas tienen entre sus áreas prioritarias la Educación como eje del cambio social, lo que da cuenta del importante papel que juega en nuestra sociedad (Delors, 1996).

Es necesario buscar alternativas, nuevas soluciones ante nuevas situaciones contextuales (March y Orte, 2014), activar grupos de trabajo multidisciplinares que permitan una educación integral y comunitaria de las personas a la que responden los nuevos planteamientos de educación no centrados solo en contenidos de carácter formativo en el desarrollo de fomentar habilidades y destrezas cognitivas como ha sido

tradicional, sino incorporando el aprendizaje de contenidos como valores, actitudes, pautas de convivencia, capacidad de juicio crítico, autocontrol, solidaridad, habilidades sociales, etc. (González, Olmos y Serrate, 2015). Y es precisamente en la transmisión de estos contenidos donde se hace más necesario el trabajo en equipo, la necesidad de coordinación interdisciplinar.

Hay que pensar pues, que esta tarea no la puede llevar a cabo en solitario la Educación, una Educación que ha dejado de ser patrimonio de los centros de enseñanza, se requiere la implicación y colaboración de todos los saberes y a todos los miembros de la comunidad, solo así podremos ser palanca de cambio y referencia para modificar situaciones que necesitan ser reestructuradas (Ballester y Ballester 2104). Si queremos actuar de forma global, es necesario contar con la participación de todos los recursos contextuales, humanos y procesales para desarrollar un proyecto socioeducativo. Y en todo este proceso el Educador Social está llamado a ser un referente en los distintos espacios sociales, tanto en los ámbitos clásicos como en los de nueva creación o emergentes.

Referencias

Aguado, T. (Ed.) (2010). *Diversidad e igualdad en educación.* Madrid: UNED.

Ballester, L. y Ballester, M. (2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social, 18,* 1-27.

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

Escarabajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo.* Madrid: Narcea.

González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación, 27*(2), 91-114.

Lee, J. y Friedman, A. M. (2009). *Research on Technology in Social Studies Education.* Charlotte: Information Age Publishing.

March, M. y Orte, C. (Eds.) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

White, C. (2016). *Rethinking Social Studies and History Education: Social Education through alternative texts.* Charlotte: Information Age Publishing.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. ESPACIO RELEVANTE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

David Caballero Franco y Judith Martín Lucas

Universidad de Salamanca

Resumen

La inmediatez, volatilidad y cambio constante que caracterizan a la sociedad actual, han dado lugar a un nuevo concepto de ciudadanía crítica y responsable, que adquiere conciencia planetaria y exige soluciones globales más allá del contexto Norte-sur. Ante esta situación, la educación se presenta como un instrumento de gran importancia en los procesos de transformación social. La Educación para el Desarrollo, persiguiendo el objetivo de incorporar la responsabilidad y el compromiso por parte de una ciudadanía crítica y actualizada, conectada con la globalidad en la que vivimos, se establece como un ámbito emergente para la Educación Social, siendo esta última, una profesión en contacto continuo con la realidad y los cambios que se generan en la sociedad. La afinidad que presentan ambas disciplinas, abre nuevos campos de formación, investigación y acción para los educadores y educadoras sociales. Una afinidad que puede justificarse a través de las competencias recogidas en el Código Deontológico del Educador Social, así como de los ámbitos de intervención que definen esta profesión y las características definitorias de la Educación para el Desarrollo.

Palabras Clave: Educador Social, Código Deontológico, Educación para el Desarrollo.

Abstract

Nowadays the society is characterized by immediacy, volatility and constant change has transformed the critical and responsible citizen, which has a planetary awareness and demand global solutions beyond North-South context. By this way, education is presented as the main instrument in the transforming social processes. The main objetive of the Development Education is to incorporate the responsability and commitment into citizens, conecting with the global world, and that is the reason whay Devlopment Education is an emerging field in Social Education, being the latest one, a

profession in continous contact with reality and the changes generated in the society. The concordance and affinity that charazterized those áreas, opening new Learning, researching and action fields. All of that, can be justified by the Deontological Code of Social Educator and the different intervetion fields which characterized this profession.

Keywords: Social Educator, Deontological Code, Development Education.

Introducción

Siendo la Educación Social una profesión comprometida con los cambios que surgen en la sociedad, uno de sus objetivos es el de atender a las necesidades emergentes y nuevos ámbitos de intervención que están surgiendo en la actualidad.

A lo largo de este capítulo justificaremos la disciplina de la Educación para el Desarrollo como un ámbito afín a la Educación social, para ello analizaremos los conceptos de Educación para el Desarrollo, Educación Social y su evolución y, finalmente, la relación que esta disciplina presenta con la Educación Social, a través del Código Deontológico del Educador Social (Mesa, 2000).

La Educación para el Desarrollo

La educación para el desarrollo se presenta en la actualidad como una educación que responde a las necesidades de una ciudadanía global (Prieto y Domínguez, 2016).

Concepto de educación para el desarrollo

El concepto de educación para el desarrollo es un concepto complejo, vivo y dinámico, que ha ido evolucionando con el paso de los años en función de la concepción y los cambios de conceptos de educación y desarrollo. (Mayoral, 2011). Así, en la actualidad el grupo Hegoa, recoge en su Diccionario de educación para desarrollo una definición muy completa del término:

"La Educación para el Desarrollo (ED) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global, crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano

justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina ED de 5ª generación con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles" (Celorio y López, 2007, p. 124)

De esta definición podemos extraer que las principales características de la educación para el desarrollo son: su carácter permanente, su interdisciplinariedad, tiene lugar en contextos formales, no formales e informales y su principal objetivo es la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida (Argibay, 2009).

Evolución

Para comprender el concepto de educación para el desarrollo actual, se han establecido a lo largo del tiempo cinco generaciones en consonancia con los cambios acontecidos en la sociedad. En este artículo nos centraremos en la última y quinta generación: *educación para una ciudadanía global,* que se centra en responder a los principios expuestos en la definición del apartado anterior.

El perfil profesional del educador social dentro de la Educación para el Desarrollo

Sectores de intervención de la educación para el desarrollo

Atendiendo a la Tabla1 podemos ver los sectores de intervención y destinatarios de la Educación para el Desarrollo.

Tabla 1

Sectores de intervención educativa

Ámbito educativo	Formal	No formal	Informal
Características	Educación reglada y programada.	Educación no reglada y programada.	Educación no reglada, no programada e indirecta.
Grupos objetivo	- Instituciones educativas: - Escuela Infantil y Primaria. - Escuela secundaria. - Formación profesional. - Universidades.	- Asociaciones. - Educación de adultos. - ONGD. - Sindicatos.	- Mass Media. - Sociedad en general. - NN.TT.
Medios para su integración	A través de currículo educativo. EpD como tema transversal.	A través de programas, proyectos e intervenciones como talleres, jornadas, etc. fuera del currículo educativo.	Sectores y medios de la sociedad como los Mass Media (televisión, radio, prensa…) y NN.TT. (internet…).

El código deontológico del Educador Social. Competencias y ámbitos de intervención

Se entiende la Educación Social como una profesión en construcción, relativamente joven, donde su profesionalización está en relación a una serie de actores sociales con los cuales interactúa: grupo ocupacional, políticas sociales, universidad y mercado de trabajo (Sáez, 2003).

Partiendo de esta premisa, vemos como el perfil profesional del Educador Social se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, que atiende a diferentes funciones. A continuación, mostramos las funciones y competencias asociadas a estas que están directamente relacionadas con la Educación para el Desarrollo:

Tabla 2

Competencias y funciones del Educador Social. Fuente. Adaptado de ASEDES, 2007.

Funciones del Educador Social.	**Competencias asociadas a cada función.**
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.	✓ Saber reconocer los bienes culturales de valor social. ✓ Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. ✓ Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. ✓ Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	✓ Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. ✓ Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. ✓ Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. ✓ Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. ✓ Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. ✓ Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa	✓ Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	✓ Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. ✓ Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. ✓ Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. ✓ Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	✓ Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. ✓ Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. ✓ Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos	✓ Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. ✓ Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. ✓ Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.

Conclusiones

La Educación para el Desarrollo, persiguiendo el objetivo de incorporar la responsabilidad y el compromiso por parte de una ciudadanía crítica y actualizada, conectada con la globalidad en la que vivimos, se establece como un ámbito emergente para la Educación Social, siendo esta última, una profesión en contacto continuo con la realidad y los cambios que se generan en la sociedad.

La Educación para el Desarrollo ejercida desde un programa con un perfil profesional determinado da calidad al espacio ocupado por la Educación Social en este ámbito, a la vez que aporta sentido a la organización, gestión, ejecución y evaluación del perfil profesional del Educador Social ya que al ser ejercido por este sector se huye de un proyecto de caridad y se tiende a dar respuesta a las necesidades planteadas por la quinta generación de la Educación para el Desarrollo, en la que se pretende construir una ciudadanía, crítica, activa e implicada en los asuntos que atañen a la Cooperación al Desarrollo.

La afinidad que presentan ambas disciplinas, abre nuevos campos de formación, investigación y acción para los educadores y educadoras sociales. Una afinidad que puede justificarse a través de las competencias recogidas en el Código Deontológico del Educador Social, así como de los ámbitos de intervención que definen esta profesión y las características definitorias de la Educación para el Desarrollo.

Referencias

Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.

Celorio, G. y López, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

Diccionario Hegoa de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (2006). Recuperado de http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/172

Mayoral, S. (2011). Los enfoques de la Educación para el Desarrollo en España. *Acciones e investigaciones sociales*, *30*, 43-75.

Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, *70*, 11-26.

Prieto, E. y Domínguez, M. (2016). La educación para el desarrollo: un nuevo ámbito de actuación para la educación social. En Domínguez, G. y Martín, V.M. (Eds.) *La educación social: una profesión de compromiso en continua reflexión y construcción* (pp. 221-229). Málaga: ExLibric.

Saez, J. (2003). La profesionalización de los educadores sociales. Madrid. Dykinson.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

Maria da Graça Bidarra, Maria Piedade Vaz-Rebelo, Carlos Barreira, Margarida Africano Amaral y Raquel Batista Oliveira

FPCE da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumen

El presente capítulo presenta los resultados de dos estudios empíricos de naturaleza documental, que se centran en las prácticas de supervisión pedagógica y de diferenciación y apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo como base los informes de Evaluación externa de Escuelas de la zona central de Portugal Continental. Los datos del análisis de contenido de los informes revelan que estas prácticas, que reúnen respetivamente las clasificaciones más bajas y más elevadas en el primer ciclo de evaluación (2006-2011), también presentan diferencias en los campos de las prácticas de enseñanza, planificación y evaluación y seguimiento de los aprendizajes. Mientras la supervisión pedagógica o seguimiento de la práctica lectiva es más referenciada en el campo de la monitorización y evaluación de los aprendizajes, se registra el inverso en la diferenciación y apoyos, siendo esta más referenciada al nivel de las prácticas de enseñanza. Los resultados sugieren una atención diferenciada a estas prácticas por parte de las escuelas.

Palabras clave: supervisión pedagógica, diferenciación y apoyos, prestación de servicios educativos.

Abstract

This chapter presents the results of two empirical documental researches, which focus on pedagogical supervision and differentiation and support practices to students with special educational needs, having as analysis corpus the reports of External Evaluation of Schools in the Central Zone of Portugal Continental. Content analysis of the reports reveal that these show that these practices, which bring together the lowest and highest scores in the first evaluation cycle, also present differences in the fields of Teaching practices, Planning and Assessment and Learning Monitoring. Monitoring and learning

evaluation is the field with higher score in pedagogical supervision, the result being the opposite for Differentiation and supports. In this case, Teaching practices is the field that scored higher. The results suggest a differentiated attention to these practices by the schools, according to the external evaluation.

Keywords: pedagogical supervision, differentiation and support, education service provision.

Introdução

Na sequência da publicação da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, e de uma experiência piloto realizada em 2006, teve início o processo de avaliação externa de escolas (AEE), em Portugal, com os objetivos da prestação de contas e da melhoria das escolas. No quadro da AEE do primeiro ciclo de AEE (2006-2011) foram considerados cinco domínios fundamentais, que integravam entre dois e cinco subdomínios ou fatores, num total de 19, e as correspondentes questões orientadoras: Resultados (*como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir*?); Prestação do Serviço Educativo (*para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta*?); Organização e Gestão Escolar (*como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo*?); Liderança (*que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão*?); e Capacidade de Regulação e Melhoria da Escola (*como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo*?) (IGE, 2009).

Neste quadro de referência, no domínio da Prestação do serviço educativo assumiu lugar de fator o *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* ou supervisão pedagógica, bem como o fator *Diferenciação e apoios*. Estes dois fatores, que assumem grande visibilidade no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011), deixam de figurar no quadro de referência do segundo ciclo avaliativo (2011-2016) com este destaque, passando a constituir referentes das práticas de ensino, apesar da importância crescente que lhe é atribuída.

Com efeito, entre os dois ciclos da AEE, o respetivo quadro de referência foi substancialmente modificado, com especial destaque para a redução do número de domínios e para a substituição dos respetivos fatores por novos de campos de análise. Em vez dos cinco domínios do primeiro ciclo (Resultados, Prestação do Serviço

Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola), o quadro de referência do segundo ciclo passou a ser constituído por três domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão), com três campos de análise cada um, em lugar dos 19 fatores que constituíam o quadro de referência anterior.

A atenção particular dada aos fatores, *Acompanhamento da prática letiva e Diferenciação e apoios*, emerge de terem sido alvo das classificações mais baixas e mais elevadas, respetivamente (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; IGE, 2006-2011) no primeiro ciclo de AEE. Neste estudo, retomam-se os dados relativos ao mapeamento destas práticas, através da análise de conteúdo dos relatórios das escolas que se destacaram nesse ciclo avaliativo.

Método

Com base nos relatórios da avaliação externa de escolas da zona centro de Portugal continental, procedeu-se ao mapeamento das práticas relativas ao *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* e *Diferenciação e apoios* do domínio da *Prestação do Serviço Educativo*, através da análise de conteúdo dos relatórios, respetivamente de três e de seis escolas que se destacaram com classificações mais elevadas (*Muito Bom*).

Resultados

Acompanhamento da prática letiva

A análise de conteúdo baseada no quadro de referência da AEE revela-nos que as práticas de supervisão pedagógica nas escolas que se destacaram positivamente desenvolvem-se especialmente ao nível da monitorização e avaliação das aprendizagens, estendendo-se às práticas de ensino e ao planeamento, de acordo com o número de unidades de registo por subcategoria apresentado na *Figura 1*.

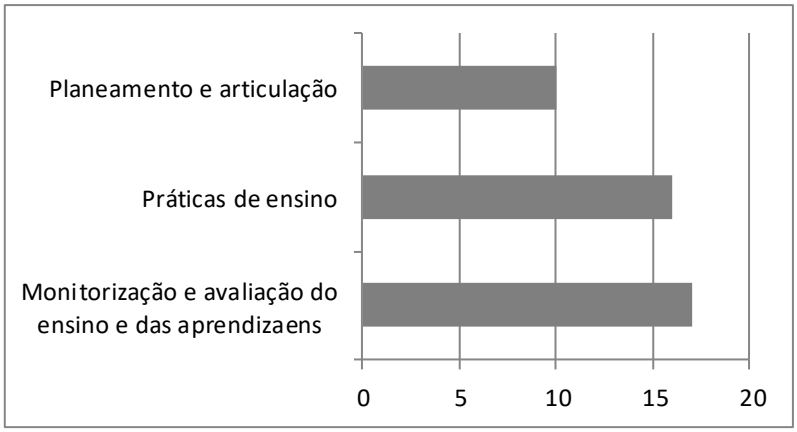


Figura 1. Frequência do planeamento, práticas de ensino e avaliação: Número de unidades de registo/categoria

Diferenciação e Apoios

Os dados mostram que é no campo das Práticas de ensino, mais do que no Planeamento e Avaliação e Monitorização das Aprendizagens que se regista a Diferenciação e apoios (cf. Fig. 2)

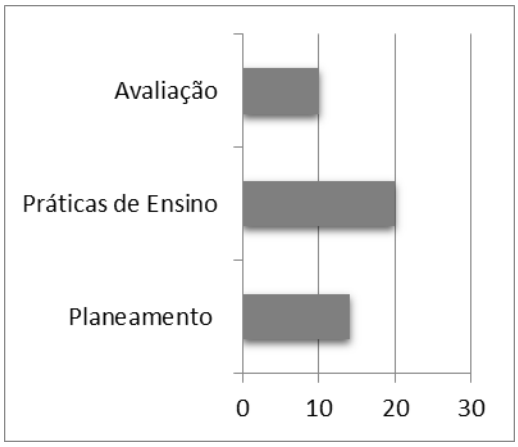


Figura 2. Frequência do planeamento, *práticas de ensino e avaliação: Número de unidades de registo/categoria*

As medidas de apoio mais referidas são o Programa Educativo Individual (PEI) seguido do Currículo Específico Individual (CEI), não havendo contudo referências ao Programa Individual de Transição (PIT), de acordo com o que está legislado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro onde se faz menção a estas medidas (cf. Fig. 3).

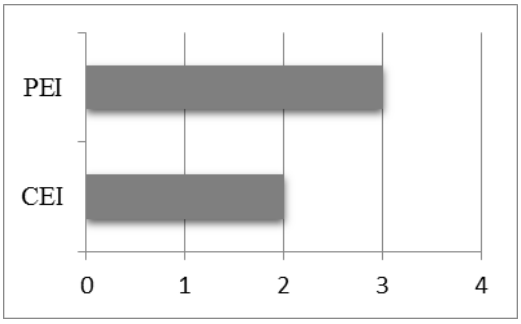


Figura 3. *Frequência das medidas educativas de Educação Especial*

Discussão e conclusão

Numa escola que se pretende cada vez mais inclusiva, revela-se que as práticas de diferenciação e apoios estão presentes segundo o olhar da AEE, embora constem menos da planificação e articulação e avaliação e monitorização das aprendizagens. Quanto ao Acompanhamento da prática letiva, as práticas desenvolvem-se especialmente em torno da monitorização e avaliação das aprendizagens, estendendo-se às práticas de ensino e planeamento e articulação. Estes dados indicam uma evolução nestas práticas, dado que estudos anteriores revelam que o acompanhamento da prática letiva em sala de aula assume um cariz mais indireto e documental, não se registando, por exemplo, a observação de aulas no primeiro ciclo avaliativo, sendo crescente a importância que lhe é atribuída no âmbito da melhoria do ensino e eficácia das escolas.

Os dados obtidos neste estudo mostram ainda que as escolas desenvolvem práticas de inclusão associadas às medidas de educação especial, ainda que necessitem melhorar no sentido de uma maior planificação e avaliação destas práticas, que devem assumir maior visibilidade nos documentos estruturantes. Este resultado está de acordo com o referido nos relatórios da IGEC na modalidade da educação especial (Inspeção Geral De Educação, 2011-2012). Por sua vez, o acompanhamento da prática letiva em sala de aula assume um cariz mais indireto e documental, ao nível da monitorização e avaliação das aprendizagens. Estes dados, obtidos nas escolas que se destacaram com classificações mais elevadas nestes fatores, incluídos no domínio da Prestação do serviço educativo, no âmbito da avaliação externa de escolas, sugerem uma atenção diferenciada que lhes é dedicada nas escolas, segundo o olhar da avaliação externa, e evidenciam a necessidade de maior investimento ao nível do planeamento e articulação,

quer no que diz respeito à diferenciação e apoios, quer à supervisão pedagógica ou acompanhamento da prática letiva.

Sem prejuízo do interesse que este estudo de natureza documental pode assumir no mapeamento das práticas de supervisão pedagógica e de diferenciação e apoios, através da análise de conteúdo dos relatórios de avaliação externa de escolas, importa inquirir os diferentes atores educativos sobre as suas perceções sobre as mesmas, para um conhecimento mais cabal da realidade das escolas.

Referências

Alferes, V. R., Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.56-67). Porto: Porto Editora.

Barreira, C. F, Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *Extra-Série*, 81– 94.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE. Diário da República, I Série, Nº 4.

Inspeção Geral da Educação IGE (2006-2011). *Avaliação externa das escolas: Avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação.

Inspecção-Geral da Educação (2009). Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: Ministério da Educação - IGE. Inspeção Geral da Educação IGEC (2013). *Educação especial: Respostas educativas 2011-2012*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado en 08/05/2014, de http://www.ige.min-edu.pt.

PRÁTICAS INCLUSIVAS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES, TÉCNICOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Raquel Batista Oliveira, Maria da Graça Bidarra y
Maria Piedade Vaz-Rebelo
FPCE da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumen

Este estudio busca analizar las percepciones de los profesores de Enseñanza Regular y Educación Especial, Encargados de Educación y Equipo Técnico-pedagógico sobre las prácticas inclusivas, cruzando estas miradas con los datos de la Evaluación Externa de Escuelas (AEE), y con la Ley 3/2008, específica de Educación Especial. Los resultados preliminares de esta investigación en curso señalan la existencia de convergencias en las percepciones de los diferentes actores frente a las dificultades y desafíos encontrados en la práctica educativa. Los resultados revelan además que a pesar de que estas prácticas se hayan destacado positivamente en la mirada de la AEE, subsisten algunas dificultades.

Palabras clave: necesidades educativas especiales; prácticas inclusivas; evaluación externa de las escuelas.

Abstract

This study aims to analyze the perceptions of teachers of Regular Education and Special Education, Teachers of Education and Technical-pedagogical Team on inclusive practices, crossing these views with the data from the External Assessment of Schools (ESA), and with Law 3 / 2008, specific to Special Education. The preliminary results of this ongoing research point to the existence of convergences between the perceptions of the different actors regarding the difficulties and challenges encountered in educational practice. The results also reveal that, despite the fact that these practices have stood out positively in the view of ESA, some difficulties remain.

***Keywords*:** Special Educational Needs; Inclusive Practices; External Evaluation of Schools.

Introdução

A inclusão de alunos com NEE nas escolas portuguesas é balizada pela legislação sobre Educação Especial, especificamente o Decreto-Lei 3/2008, sustentando a ideia de que não é possível a inclusão sem a existência de medidas de educação especial para o desenvolvimento das práticas inclusivas de alunos com NEE nas escolas de ensino regular. No âmbito do Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas (AEE), levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, tem lugar a avaliação da prestação do serviço educativo, onde se inclui a *diferenciação e apoios*.

No primeiro ciclo avaliativo da AEE (2006-2011) é de referir que, o fator *Diferenciação e apoios* obteve classificações entre Muito Bom e Bom em maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes, com maior frequência do que entre os pontos fracos das escolas, indiciando a existência de boas práticas (Inspeção Geral de Educação, 2006-2011). No entanto, no segundo ciclo avaliativo da AEE, iniciado em 2011-2012, este fator desaparece e surge como referente nos campos de análise *Planeamento e articulação, Práticas de ensino* e *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo e Alferes, 2014). Neste contexto, surgiu o interesse em mapear estas práticas e conhecer as perceções dos professores de Ensino Regular e de Educação Especial, Equipa Técnico pedagógica e Encarregados da Educação relativamente às dificuldades e desafios da prática educativa desenvolvida nestas escolas junto dos alunos com NEE.

Metodologia

Paticiparam deste estudo seis professores da Educação Especial e quatro do Ensino Regular, seis Encarregados da Educação e Equipa técnico pedagógica, constituída por três psicólogos e três terapeutas da fala em três escolas Zona Centro de Portugal Continental. Para tanto, fizemos uso de entrevista semiestruturada destinada a estes diferente atores, recorrendo em seguida a técnica da análise de conteúdo das respostas para o tratamento dos dados num sistema de categorização que incluiu entre as várias categorias a que se refere às dificuldades e desafios da prática educativa e práticas de colaboração.

Resultados

Apresentam-se neste estudo os dados relativos à categoria intitulada *Dificuldades e Desafios da prática educativa* (Quadro 1, Quadro 2, Quadro3) com suas respetivas subcategorias, indicadores e frequência dos mesmos.

Deste modo, face às subcategorias e indicadores presentes nesta categoria, apresentamos os resultados a seguir referenciando os diferentes atores, designadamente os docentes, a equipa técnico-pedagógica e os encarregados de educação.

Sobre os professores de ensino regular e os professores do ensino especial obtiveram-se os resultados apresentados no Quadro 1.

Com efeito, verificamos que as maiores frequências estão elencadas nas subcategorias com seus respetivos indicadores em destaque: A1.-Recursos humanos, A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos; A4. Práticas e Currículo, A4.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE; A5. Tempo, A5.1 Tempo insuficiente para desenvolver trabalho com todos os alunos com NEE; A7. Autoestima e Tipos de NEE, A7. 1 Os alunos com NEE sentem-se maus por não conseguirem avançar em determinadas aprendizagens; A10. Melhores respostas/Principais exigências, A10.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir com a autonomia deles e A10.2 Preparar os alunos com NEE para a vida social. É de referir também que há convergências nas respostas nos indicadores A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos e A10.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir com a autonomia deles.

Quadro 1

Perceções dos Docentes face às Dificuldades e Desafios da prática Educativa

Categoria A- Dificuldades e Desafios da prática educativa

Subcategoria	Indicadores	Frequência Prof. do Ensino Especial	Frequência Prof. do Ensino Regular
A1.-Recursos humanos	A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos	3	1
A2.-Recursos materiais	A2.1 Insuficiência de material específico para trabalhar com os alunos com NEE	1	
A4.-Prática e currículo	A4.1 Dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE	1	
	A4.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE	2	
A5.Tempo	A5.1 Tempo insuficiente para desenvolver trabalho com todos os alunos com NEE	3	
	A5.2 Pouco tempo para construção de materiais para a prática educativa	1	
	A5.3 Ter tempo para o desenvolvimento da prática educativa	1	
A6.Acompanhamento constante	A6.1 Os alunos com NEE permanente não têm um acompanhamento constante	1	
A7. Autoestima e tipos de NEE	A7. 1 Os alunos com NEE sentem-se maus por não conseguirem avançar em determinadas aprendizagens	3	
	A7. 2 Diferentes tipos das NEEs	1	
A8.Alterações no atendimento aos alunos com NEE	A8. 1 A alteração nas demandas de atendimento aos alunos com NEE não contribui para as aprendizagens dos alunos com NEE	1	
	A8. 2 A transversalidade na Educação Especial permite que professores de diferentes formações ensinem em áreas diversificadas	1	
A9. Heterogeneidade	A9.1 Heterogeneidade dos alunos	1	
	A9.2 Heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos	1	
A10.Melhores respostas/Principais exigências	A10.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir com a autonomia deles	3	1
	A10.2 Preparar os alunos com NEE para a vida social	3	
	A10.3 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos	1	
	A10.4 Fazer com que as famílias aceitem as NEEs dos filhos	1	

Quanto às perceções da Equipa técnico pedagógica, apresentamos o Quadro 2, na *Categoria A- Dificuldades e Desafios da prática educativa* com os seguintes resultados:

Quadro 2

Perceções da Equipa Técnico Pedagógica face às Dificuldades e Desafios da prática Educativa

Subcategorias	Indicadores	Frequência Psicólogos	Frequência Terapeutas da fala
A1.-Recursos humanos	A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos	1	1
A2.-Recursos materiais	A2.1 Insuficiência de material específico para trabalhar com os alunos com NEE		1
A3. Prática e Currículo	A3.1 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE		1
A4.Tempo	A4.1 Tempo insuficiente para desenvolver trabalho com todos os alunos com NEE	1	
	A4.2 Ter tempo para o desenvolvimento da prática educativa	2	1
	A5.4 Ter tempo para perceber a evolução das aprendizagens nos alunos com NEE	1	
A5. Comportamento do aluno	A5.1 Saber lidar com funcionários e docentes por não estarem preparados para atuar com alunos com NEE	1	2
	A5.2 Desenvolver estratégias para lidar com o comportamento dos alunos com NEE	1	2

Desse modo, verificamos que as maiores frequências estão presentes nas subcategorias com seus respetivos indicadores: *A4. Tempo, A4.2 Ter tempo para o desenvolvimento da prática educativa; A5. Comportamento do aluno, A5.1 Saber lidar com funcionários e docentes por não estarem preparados para atuar com alunos com NEE, A5.2 Desenvolver estratégias para lidar com o comportamento dos alunos com NEE,* havendo também convergências nas perceções dos diferentes atores em ambas subcategorias com seus respetivos indicadores. É de ressaltar ainda que há convergências nas respostas destes atores junto aos docentes no que se refere às

subcategorias, *A1.-Recursos humanos* com seu indicador *A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos*; *A2.-Recursos materiais* com seus indicadores *A2.1 Insuficiência de material específico para trabalhar com os alunos com NEE; A3.Prática e Currículo* com seu indicador *A3.1 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE; A5. Tempo* com seus indicadores *A5.1 Tempo insuficiente para desenvolver trabalho com todos os alunos com NEE, A5.3 Ter tempo para o desenvolvimento da prática educativa.*

No âmbito das perceções dos Encarregados da Educação obtivemos os resultados descritos a seguir (cf. Quadro 3) relativos à *Categoria A- Dificuldades e Desafios da prática educativa*.

Quadro 3

Perceções dos encarregados da Educação face às Dificuldades e Desafios da prática Educativa

Subcategorias	Indicadores	Frequência Encarregados da Educação
A1. Dificuldade na prática	A1.1 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE	1
A2. Tempo	A2.1 Ter tempo para perceber a evolução das aprendizagens nos alunos com NEE	1
A3.Acompanhamento constante	A3.1 2 Não sente dificuldade porque acompanha o filho	1
	A3.2 Receio em ajudar o filho em suas atividades escolar	1
	A3.3 Dificuldade em acompanhar os demais filhos na educação escolar	1
	A3.4 Dificuldade em integrar os demais pais na participação escolar dos filhos	1
A4. Autoestima e tipos de NEE	A4.1 Conseguir encarar o futuro pessoal do filho	1
A5.. Comunicação	A5.1 Não conseguir desenvolver a fala	1
	A5.2 Conseguir comunicar através de gestos	1
	A5.3 Dificuldade na comunicação entre pais e filhos na educação escolar	1
A6. Melhores respostas/Principais exigências	A6.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir para a autonomia deles	2
	A6.2 Preparar os alunos com NEE para a vida social	1
	A6.3 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos	2
	A6.4 Saber preparar o aluno para os estudos	3

De acordo com os resultados descritos no quadro acima (cf. Quadro 3) destaca-se a maior frequência nas seguintes subcategorias e seus respetivos indicadores: *A6. Melhores respostas/Principais exigências, A6.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir para a autonomia deles e A6.3 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos.* É de referir que há convergência nas perceções destes atores junto aos docentes no que se refere à subcategoria *A6. Melhores respostas/Principais exigências* com seu indicador *A6.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir para a autonomia deles,* não se registando a mesma convergência nas respostas com a equipa técnico pedagógica.

Conclusões

De um modo geral, regista-se alguma convergência nas perceções dos diferentes atores no âmbito das *Dificuldades e Desafios encontrados na prática educativa*. Os dados revelam que, apesar destas práticas se terem destacado positvamente no olhar da AEE, subsistem algumas dificuldades que foram apontadas pelos diferentes atores.

Referências

Bidarra, M. G., Barreira, C. M., Vaz-Rebelo, M. P., & Alferes, V. (2014). Avaliação externa de escolas: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei Nº 3/2008. In *Diário da República*, I Série, Nº 4 de 7 de Janeiro (Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE).

Decreto- Lei 31/2002. *Diário da República*, No. 294, I Série A, 20 de dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº. 46/86, de 14 de outubro).

Inspeção Geral da Educação (2006-2011). Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e confiança. Ministério da Educação – IGE.

LA FORMACIÓN TRANSDISCIPLINAR DE LOS PROFESIONALES EN TORNO AL ARTE EN RESPUESTA A LAS NUEVAS NECESIDADES LABORALES

Rafael Mantas Fernández* y Carmen Moral Ruiz**

*Universidad de Jaén; **Universidad de Granada

Resumen

El futuro de las profesiones relacionadas con el Arte se concibe como un reto para las nuevas generaciones que deben superar la devaluación de dichas disciplinas para potenciar la búsqueda de nuevos perfiles y diferentes vías de acceso al mercado laboral. El objetivo de este estudio es la inclusión de contenidos para mejorar la formación transdisciplinar en los Grados que giran en torno al Arte, de forma que se tomen conocimientos de varias disciplinas que den lugar a investigaciones más eficaces con un proceso de estudio global afín a la sociedad actual. La metodología parte del análisis de las guías docentes de los Grados de Historia del Arte, Bellas Artes y Restauración ofertadas en las universidades andaluzas para detectar la falta de formación transdisciplinar y la inclusión de dichos contenidos para evitar la separación entre las materias. Así, daría lugar al aumento del aprendizaje significativo, mejorando la preparación del alumnado para vivir en sociedad y desarrollar todo su potencial creativo de cara a mejorar la relación entre el contexto real y laboral.

Palabras clave: transdisciplinariedad, guía docente, arte.

Abstract

The future of those jobs related to Art is conceived as a challenge for the new generations, who have to overcome the depreciation of such disciplines to strengthen the search of new profiles and different ways to enter the labour market. The aim of this study is the inclusion of contents to improve the transdisciplinary training in Grades related to Art, taking, this way, knowledge from various disciplines which will lead to more efficient research with a global study process related to nowadays society. The methodology starts from the analysis of teaching guides in Grades of Art History, Fine Arts and Restoration offered by universities in Andalucía to detect the lack of

transdisciplinary training and the inclusion of such contents to avoid the distinction among subjects. Thus, leading to the increase of meaningful learning, improving the students' training to live in society and develop all their creative potential as regards to improve the relation between the real context and the labour one.

Key words: transdisciplinarity, teaching guide, art.

Introducción

> ¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos?
>
> (UNESCO, 2006, p. 1)

Los estudios de Arte son un medio de desarrollo del ser humano que se relaciona con diversos campos de forma que posibilita la mejora del mundo profesional. Para abrir nuevos perfiles laborales se busca vincular la ciencia, la tecnología y el arte a través de los currículos universitarios y la inclusión de contenidos transdisciplinares. Para ello se estudia la situación actual los Grados Universitarios de Historia del Arte, Bellas Artes y Conservación y Restauración de Bienes Culturales, para obtener información sobre la inserción de contenidos y metodologías de trabajo transdisciplinar para mejorar su relación con el contexto laboral actual.

Estudio guías docentes para la inclusión de contenidos transdisciplinares

Se toma el término transdisciplinar referido a la generación de campos conjuntos entre disciplinas, separándonos de lo transversal que se define como una puntual unión entre estas por la necesidad de "comprender un fenómeno o acontecimiento que una disciplina por sí misma no alcanza a comprender" (Caeiro, 2010). Para abrir nuevos horizontes laborales el informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia promueve la inclusión de contenidos transdisciplinares en los estudios para aumentar la unión con el contexto real profesional (MECD, 2013). El Arte no es una entidad aislada, sino que también se vincula con la ciencia o la tecnología, que son elementos de gran importancia social y motor económico. A continuación, se recoge un análisis general y un estudio comparativo de materias de algunos de los grados referidos al Arte.

Grado Historia del Arte

Actualmente el Grado de Historia del Arte se imparte en cinco de las nueve universidades andaluzas, como son Sevilla, Córdoba, Málaga, Granada y Jaén. Siguiendo las directrices marcadas por el Consejo Andaluz de Universidades (CAU), la Ley 15/2003 Andaluza de Universidades incluye una formación básica (60 ECTS) compuesta por materias de Historia, Geografía, Filosofía, Literatura, Antropología, Arte y Expresión Artística. La oferta se completa, según el criterio de cada universidad, con otras obligatorias (108 ECTS en Granada; 114 ECTS en Sevilla, Málaga y Jaén y 132 ECTS en Córdoba), optativas (60 ECTS en Sevilla, Málaga y Jaén; 66 ECTS en Granada y 32 ECTS en Córdoba), trabajo fin de grado (6 ECTS) y prácticas externas (6 ECTS en Córdoba).

Los planes de estudios poseen un reducido número de asignaturas con contenidos transdisciplinares en las que se analiza la proyección profesional del Historiador del Arte. Por norma general, suelen ser de carácter obligatorio y se complementan con otras optativas, quedando distribuidas en los siguientes bloques:

- Protección y gestión del Patrimonio Histórico-Artístico.
- Conservación y restauración del Patrimonio Histórico-Artístico.
- Museología y Museografía.
- Mercado y Coleccionismo de Arte.
- Investigación en la Historia del Arte.
- Arte y sociedad.

La transdiciplinareidad se debe aplicar en las actuaciones vinculadas con la protección, gestión, conservación y restauración del patrimonio histórico-artístico, pues es imprescindible la intervención del historiador del arte en equipos interdisciplinares para llevar a cabo informes preceptivos (Tugores Truyol y Capellà Galmés, 2014). Igualmente, podríamos aplicarla en las asignaturas sobre la difusión del Patrimonio con la incorporación de nuevas tecnologías para la creación de visitas virtuales en 3D o de realidad aumentada para promover el conocimiento de una forma sencilla, interactiva y lúdica dentro del ámbito educativo (Rico Cano, 2004).

Grado Bellas Artes

Tabla 1

Comparativa materias Grado en Bellas Artes.

	Materia (Universidad)	
	Historia y Arte Contemporáneo (Universidad de Sevilla, 2017a)	*Arte Contemporáneo. Siglos XX y XXI* (Universidad de Granada, 2017a)
Curso	Segundo	Segundo
Objetivos	Análisis reflexivos y evolución. Repercusión vanguardias.	Análisis crítico/contexto. Conocimientos básicos.
Competencias genéricas	Análisis, síntesis, crítica. Aplicación práctica.	Gestión y crítica. Aprendizaje autónomo.
Competencias específicas	Conocimiento histórico del arte, función, espacios, relación artistas, contexto, crítica, etc.	Conocimiento teoría, discurso actual, funciones, vocabulario, códigos, conceptos, etc.
Contenidos	Grandes revoluciones a la actualidad artística.	Orígenes modernidad y continuación final siglo XX.
Metodología	Ejercicios prácticos y/o teóricos, actividades, clases magistrales, examen, cuaderno reflexión.	Monográficos individuales y grupales, clases magistrales, examen, asistencia, tutorías.

Tal y como se recoge en la Tabla 1, para la comparativa de materias enfocadas al estudio del arte contemporáneo en los grados en Bellas Artes, se observa una falta de relación de las materias con los contenidos sociales y el contexto real del alumnado mediante prácticas reales en entornos de arte actual y posibles vinculaciones con el arte contemporáneo.

Grado Conservación y Restauración de Bienes Culturales

Tabla 2

Comparativa materias Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

	Materia (Universidad)	
	Técnica Digital Aplicada (Universidad de Sevilla, 2017b)	*Técnicas avanzadas en restauración virtual* (Universidad de Granada, 2017b)
Curso	Cuarto	Cuarto
Objetivos	Integrar nuevas tecnologías y conocer las herramientas y los datos que aportan.	Conocer y utilizar técnicas, procesos, herramientas recreación virtual.
Competencias	Conocimiento tecnología digital para obtención datos.	Fundamentos relación con otras profesiones. Documentación para mejorar interpretación e intervención.
Contenidos	Tecnología digital aplicada. Transferencia/exportación.	Modelos virtuales. Imágenes multiespectrales. Realidad virtual.
Metodología	Clases teórico-práctica y aprendizaje basado en problemas (ABP).	Clases teórico-prácticas, trabajo grupal, colaboración interdisciplinar.

Tal y como se recoge en la tabla 2, la comparativa de materias enfocadas a las técnicas digitales aplicadas a la labor profesional de conservación y restauración de bienes culturales, muestra nuevas nuevas opciones laborales con cierta falta de dedicación al trabajo real en equipos multidisciplinares en colaboración con otras titulaciones e instituciones.

Problemática en el mundo laboral en torno al Arte

A pesar de que la democratización del conocimiento del Arte ha abierto nuevas perspectivas laborales relacionadas con el Patrimonio (Penco Valenzuela, 2013) se detectan problemas por la falta de concreción de los perfiles formativos, pues la educación artística queda devaluada, por la separación excesiva de materias y la preocupación por conceptos como productividad, desarrollo y competitividad.

Asimismo, cabe señalar el alto porcentaje de intrusismo laboral. Por ejemplo las barreras que existen para el historiador del arte a la hora de acceder a puestos como guía turístico o bien en el caso de la realización de informes histórico-artísticos, apreciándose también un escaso respaldo institucional que lo acrediten como personal cualificado para dedicarse a la gestión del patrimonio cultural (Castillo Ruiz, 2014). Igualmente ocurre en el caso de la conservación y restauración de bienes culturales por la falta de formación en documentación digital, ciencia y tecnología.

Nuevas vías laborales

Según la Aneca (2005) las nuevas vías en el caso de la Historia del Arte pasan por la protección y gestión del patrimonio histórico-artístico y cultural en el ámbito institucional y empresarial; la conservación, exposición y mercado de obras de arte; la difusión del Patrimonio Artístico y la producción, documentación y divulgación de contenidos de la Historia del Arte.

Para los graduados en Bellas Artes la apertura hacia últimas corrientes artísticas y la interacción con la sociedad promoverían la realización de nuevas e innovadoras experiencias para el público.

Por último, los restauradores de Bienes Culturales deben impulsar una mayor especialización en nuevas tecnologías y promoción de la restauración en el ámbito público.

Conclusiones

A través de este estudio se ha observado cómo las titulaciones relacionadas con el Arte adaptan sus materias para ofrecer una mayor y variada oferta de trabajo en el contexto real del alumnado. Así, los futuros graduados cuentan con una formación

multidisciplinar, flexible y polivalente que hace posible la construcción de personas versátiles y capaces de trabajar en equipos interdisciplinares.

Una novedad ha sido reducir la carga teórica de las asignaturas para incorporar actividades basadas en casos prácticos-reales que mantienen un diálogo entre la universidad y la sociedad.

A pesar de estas mejoras, la formación del alumnado todavía presenta una excesiva carga conceptual, dejando de lado la adquisición de competencias y destrezas. También se considera necesaria una mayor planificación para la inclusión de nuevas metodologías vinculadas con las innovaciones tecnológico-educativas que potencien el trabajo colaborativo y la formación en el manejo de las TICs.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (Aneca) (2005). *Libro Blanco de Grado en Historia del Arte*. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150276/libroblanco_harte_def.pdf

Caeiro, M. R. (2010). Hacia un tétrade cultural. Continuación de las dos culturas de Snow y de la tercera cultura de Bockman. En J. F. Laiglesio y González de Peredo, J. Loeck Hernández y M. R. Caeiro (Eds.), *La cultura transversal. Colaboraciones entre arte, ciencia y tecnología* (pp. 45-76). Vigo. Universidad de Vigo

Castillo Ruiz, J. (2014). Historiadores del arte ¿para qué? Una titulación en busca de una profesión. *Revista PH, 85*, 204-205.

Ley 15/2003, de 22 de diciembre, de Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/251/3

MECD (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Eurydice.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006* [Elaborada a partir de las deliberaciones de la Conferencia Mundial]. Lisboa: UNESCO. Recuperado de

http://www.estaciondelasartes.com/hoja-de-ruta-para-la-educacion-artistica-unesco-2006/

Penco-Valenzuela, R. (2013). El Historiador del Arte: un profesional indispensable en la sociedad actual. *Mito. Revista cultural, 3*, s/p. Recuperado el 30/08/2017, de http://revistamito.com/el-historiador-del-arte-un-profesional-indispensable-en-la-sociedad-actual/

Rico-Cano, L. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórica-artística. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez Pérez (coord.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Tugores-Truyol, F. y Capellà-Galmés, M. A. (2014). El papel del historiador del arte en la restauración monumental: problemática actual y propuestas de futuro. *Revista PH*, *85*, 221-223.

Universidad de Granada (2017a). Guía Docente de la asignatura Arte contemporáneo. Siglos XX XXI. Recuperado de http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guiasdocentes/segundocurso/arte_contemporaneo_siglos_xx_xxi

Universidad de Granada (2017b). *Guía Docente de la asignatura Técnicas avanzadas en Restauración virtual.* Recuperado de http://grados.ugr.es/restauracion/pages/guiasdocentes/cuarto_curso/optativas/procesosvirtualesguiadocente_equipodocente

Universidad de Sevilla (2017a). *Guía Docente de la asignatura Historia y Arte Contemporáneo.* Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_190/asignatura_1900014

Universidad de Sevilla (2017b). *Guía Docente de la asignatura Tecnología Digital Aplicada.* Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_193/asignatura_1930035

LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ

Sebastián Sánchez Fernández

Universidad de Granada

Resumen

Toda cultura está influida por las aportaciones de otras y muchas de esas influencias pueden convertirse en componentes interculturales factibles de ser compartidos por los grupos étnicos que entran en contacto, pudiendo generarse conflictos entre estos grupos. Esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un enriquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, especialmente para la práctica de experiencias relacionadas con la Educación para la Cultura de Paz. La mutua influencia entre los planteamientos educativos fundamentados en los valores de la Interculturalidad y los principios de la Cultura de Paz se fortalece haciendo visibles las profundas interrelaciones existentes entre ellos, como, por ejemplo, compartir valores de respeto y valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia; coincidir en la preocupación mutua por los conflictos interpersonales e intergrupales, aceptándolos como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con los que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis, su evolución y su adecuada gestión.

Palabras clave: diversidad cultural, educación para la cultura de paz, interculturalidad, conflictos interpersonales e intergrupales.

Abstract

All cultures are influenced by the contributions of others, and many of these influences can become intercultural components that can be shared by the ethnic groups that come into contact, and conflicts can arise between these groups. This diversity can be perceived as a source of problems, though most of the times it implies an enrichment that educational institutions should take advantage of, especially for the practice of experiences related to Education for the Culture of Peace. The mutual influence

between educational approaches based on the values of Interculturality and the principles of the Culture of Peace is strengthened by making visible the deep interrelationships between them, such as sharing values of respect and positive appreciation of ethnic and cultural diversity, solidarity and tolerance; agreeing on the mutual concern for interpersonal and intergroup conflicts, accepting them as a consubstantial characteristic of life, individuals and groups, with which we must learn to live together, being essential for it to know well its genesis, its evolution, and its appropriate management.

Keywords: cultural diversity, Education for the Culture of Peace, interculturality, interpersonal and intergroup conflicts.

Introducción

La diversidad cultural es una de las características más evidentes en las sociedades plurales, que se traslada a sus centros educativos, especialmente cuando su sistema educativo es universal. En muchos casos esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque también se reconozca como enriquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, especialmente para la práctica de experiencias relacionadas con la educación en valores, sobre todo los de la Cultura de Paz.

Investigación para la Paz

Para profundizar en el conocimiento de las relaciones interculturales y, especialmente, en el análisis de los procesos de generación, regulación y resolución de los conflictos que se producen en esas relaciones, resulta de gran utilidad la perspectiva que se nos ofrece desde la Investigación para la Paz, especialmente desde la perspectiva de la Paz Imperfecta (Bolaños y Muñoz, 2011; Muñoz, 2001), desarrollada, sobre todo, en el *Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos* de la Universidad de Granada, que viene a ponernos de manifiesto, entre otras cosas, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten resolver y regular los conflictos que se nos presentan de modo noviolento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de paz, aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que estas sean.

Cultura de Paz y Educación

La mutua influencia entre los planteamientos educativos fundamentados en los valores de la Interculturalidad (Santos-Guerra, 2009) y los principios de la Cultura de Paz se fortalece haciendo visibles sus profundas interrelaciones, que podemos resumir en (Sánchez, 2007):

- Se comparten valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.
- Existe una preocupación mutua por los conflictos interpersonales e intergrupales, pero también se acepta el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis y evolución, así como saber gestionarlos pacíficamente.
- Se produce un contundente rechazo compartido de todo tipo de manifestación de la violencia, valorándose el fortalecimiento social y educativo de los contenidos de la Interculturalidad y de la Cultura de Paz como uno de los mejores modos de prevenirla y detenerla.
- Se asume la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

Como expusimos en un trabajo reciente (Sánchez, 2016), la primera definición de Cultura de Paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989 y fue adoptada como Programa de la UNESCO en 1995, que la desarrolló después en una publicación propia (UNESCO, 1996). Pronto se convertiría en un movimiento mundial con la implicación directa de amplios sectores de la sociedad en todos los continentes, lo que motivó que Naciones Unidas proclamara el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de la Paz*, al igual que la primera década del siglo XXI como *Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de Paz y Noviolencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010).*

En la *Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz,* aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999 (Naciones Unidas, 1999), después de definir la Cultura de Paz como “un conjunto

de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida*"* basados en una serie de principios y compromisos (Art. 1, p. 2), y de orientar sobre su desarrollo en los dos artículos siguientes, se reconoce expresamente que "la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz*"* (Art. 4, p. 4).

Posteriormente, dentro del Programa de Acción de la misma Resolución 53/243, se especifican varias medidas para dar a conocer, extender y consolidar la Cultura de Paz, agrupadas por los varios objetivos, siendo el primero "promover una cultura de paz por medio de la educación", para el que se proponen las siguientes medidas (Naciones Unidas, 1999, p. 6):

- Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico, y promover una cultura de paz.
- Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995 […]
- Reforzar las actividades de las entidades destinadas a impartir capacitación y educación en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos.
- Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo.

En este contexto aparece el *Manifiesto 2000* (UNESCO, 1999), documento redactado por un grupo de premios Nobel, que recoge de forma resumida, en un lenguaje sencillo, los seis principios clave que definen y determinan la Cultura de Paz, invitando a todo el mundo a firmarlo y comprometerse a respetarlos en la vida diaria: respetar todas las vidas, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprenderse, preservar el Planeta, y redescubrir la solidaridad.

Contamos con una interesante propuesta (Tuvilla, 2004) sobre el desarrollo de estos principios para la creación de espacios de paz en los centros educativos, que gracias a la relación interactiva y sinérgica que mantiene la educación con la Cultura de Paz pueden favorecer el desarrollo del resto de los objetivos del Programa de Acción.

La Educación para la Cultura de Paz iría más allá de sus objetivos propios para educar en valores facilitadores de aprendizajes morales y cívicos que permitan analizar los problemas éticos más significativos (Fieto y García, 2007). Estos aprendizajes sobre interdependencia y solidaridad deben conducir al fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones entre los pueblos y ciudadanos (Echart, Cabezas y Sotillo, 2016).

Referencias

Bolaños, J. y Muñoz, F. A. (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la Paz Imperfecta.* Granada: Editorial Universidad de Ganada. Colección Eirene.

Echart-Muñoz, E., Cabezas-Valencia, R. y Sotillo-Lorenzo, J. A. (2016). *Manual para la elaboración de investigaciones en cooperación al desarrollo.* Madrid: La Catarata.

Fieto, R. y García, R. J. (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía.* Madrid: Proyecto Atlántida.

Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta.* Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.

Naciones Unidas (1999). *Resoluciones aprobadas por la Asamblea General* (Informe A/RES/53/243). Archivo Web UNESCO. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de http://webarchive.unesco.org/20151214152452/http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 399-416). Alcoy: Marfil.

Sánchez, S. (2016). Cultura de Paz y Derechos Humanos. El papel de la educación. En J. L. Villena Higueras (Coord.), *Derechos humanos y justicia universal en la frontera sur* (pp. 25-46). Granada: Editorial Universidad de Granada. Colección Periferias.

Santos-Guerra, M. A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Revista de Filosofía, 28*, 175-200.

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: UNESCO.

UNESCO (1999). *Manifiesto 2000*. Archivo Web UNESCO. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de http://webarchive.unesco.org

UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Gloria Rojas Ruiz, Ana María Fernández Bartolomé

Universidad de Granada

Resumen

En este capítulo se justifica la necesidad de la atención pedagógica de la diversidad cultural en las aulas actuales de Educación Infantil y Primaria y de la urgencia de un modelo de formación inicial y permanente que prepare para atender adecuadamente a las necesidades que esta situación origina. Aunque en los últimos años ha aumentado la oferta de materias relacionadas con esta temática, en los últimos años, ha aumentado la oferta de materias relacionadas con esta temática, en los planes de estudio del Grado de Maestro, la presencia sigue siendo escasa, optativa y con poca carga lectiva. En nuestro país se han llevado a cabo diversas experiencias de análisis de las demandas formativas del profesorado, pero no se han conseguido elaborar modelos teóricos y de intervención que sean capaces de mejorar radicalmente la práctica intercultural de los centros docentes. El objetivo de este artículo es describir la estructura de un modelo de formación inicial en educación intercultural, denominado "las tres C: Conceptualización, Concienciación y Curriculum", cuya aplicación ha dado como resultado el incremento progresivo del alumnado matriculado en la materia relacionada y la mejora sustantiva de las calificaciones académicas.

Palabras clave: formación inicial, conceptualización, concienciación y curriculum.

Abstract

In this article the need for pedagogical care of cultural diversity in current classrooms and Primary Education and the urgency of a model of initial and ongoing training to prepare to adequately meet the needs that this situation arises justified. Although in recent years has increased the supply of materials related to this subject in the curricula of the Degree of Master's presence remains weak, optional and low workload. In our country, there have been a number of experiments to analyze the training needs of

teachers, but have not managed to produce theoretical and intervention models that are able to dramatically improve intercultural practice of schools. The aim of this article is to describe the structure of a model of initial training in intercultural education, called the "three C: Conceptualization, Awareness and Curriculum", whose application has resulted in the progressive increase of students enrolled in the related subject and the substantive improvement of the academic qualifications.

Keywords: initial training, conceptualization, awareness and curriculum.

Introducción

La institución educativa es el mayor reflejo de la sociedad multicultural y los docentes, los grandes gestores de esa diversidad cultural; no hay mejor expresión para denominarlos, como la de expertos adaptativos, puesto que una de sus grandes tareas es la de tener disposición para ir modificando sus competencias, en función de las realidades cambiantes, e ir profundizándolas y ampliándolas permanentemente (Marcelo y Vaillant, 2009).

Por ello, el profesorado no puede depender exclusivamente de su intuición para enfrentarse a las diferentes circunstancias que estos contextos originan, y se necesita un modelo de formación inicial y permanente que atienda a estas necesidades y las que los propios objetivos institucionales exijan (García y Arroyo, 2014). En estos últimos años, en la formación inicial, ha aumentado mucho la oferta de materias relacionadas con esta temática, pero en la práctica no ha dado los resultados deseados y la cuestión es saber por qué no se han conseguido elaborar modelos teóricos y de intervención que sean capaces de mejorar radicalmente la práctica intercultural de los centros docentes, desde dicha formación inicial.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es describir la estructura de un modelo de formación inicial que se lleva a la práctica, desde hace varios años, en la materia obligatoria “Curriculum Intercultural”, impartida en la antigua diplomatura de Magisterio, especialidad de Educación Primaria y que actualmente, con la última adaptación de los planes de estudio, se ha convertido en una asignatura optativa en el Grado en Educación Infantil, en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada,

Campus Universitario de Melilla, desapareciendo del Grado de Maestro en Educación Primaria. Esta reducción, coincide con las tesis defendidas por Figueredo y Ortiz (2014), que reflejan que la presencia de los contenidos en diversidad cultural en la formación inicial, suele ser escasa, optativa y con poca carga lectiva.

Dicho modelo se basa en lo que, después de muchos años de docencia e investigación sobre diversidad cultural, por pertenecer al Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" (HUM 358), se ha denominado "Las tres C: Conceptualización, Concienciación y Currículum".

Estructura del modelo de formación

Conceptualización

Uno de los problemas más importantes a la hora de trabajar educación intercultural en la formación inicial es la cuestión de la conceptualización. Este asunto no es sólo clave en esta temática, sino que, tal y como detalla Papachini (2001), la universidad tiene un papel básico en cuestiones relacionadas con la precisión terminológica, considerada, en muchas ocasiones, como un aspecto secundario.

Es evidente que ningún hecho puede abordarse sin una adecuada conceptualización. Basándonos en Sánchez (2012), la universalización del derecho a la educación y la escolarización de todos, sin exclusión, han hecho que en nuestro país proliferen, en el sistema educativo, nuevos términos pedagógicos que hay que manejar conceptualmente. Y esto, evidentemente, también afecta a la educación multi e intercultural, siendo la clarificación conceptual, una de las demandas formativas del profesorado en esta temática.

Como cita Rodríguez (1996), el lenguaje habitual es lo que refleja y transmite los valores morales y culturales de nuestra sociedad, por lo que, cualquier grupo social sobre el que exista algún prejuicio o discriminación, se demuestra con la aparición de términos negativos hacia ellos. Un ejemplo claro está en el uso de la expresión inmigrante ilegal, puesto que, además de no ser correcta (ninguna persona es ilegal en ningún país, sino que se encuentra en una situación transitoria irregular), está cargada de connotaciones negativas que pueden repercutir en la opinión de las personas que la emplean o la escuchan de forma habitual.

Se necesita un acuerdo generalizado en cuanto al uso en todos los vocablos relacionados con la diversidad cultural, reivindicando la necesidad de comenzar los programas de formación inicial, con el aprendizaje y la aclaración terminológica, teniendo en cuenta las diferentes expresiones culturales que caracterizan a las distintas sociedades.

Concienciación

En cuestiones interculturales, es fundamental que el profesorado esté convencido de la necesidad de incorporar estos temas a la dinámica del centro, ya que, la concienciación y la sensibilización son el imprescindible inicio de la acción y del cambio; el cambio de creencias, valores y actitudes de los docentes es el más importante.

En numerosas ocasiones, el alumnado en formación no es verdaderamente consciente de sus creencias sobre la diversidad y la convivencia intercultural y sobre la influencia que éstas tienen en el desarrollo de estereotipos y prejuicios y, en muchas ocasiones, en conductas discriminatorias (Alemany, 2009). Por ello, Leiva (2007) considera que, durante la formación inicial, se necesita poner mayor interés en la reflexión sobre valores y cómo se transmiten a un alumnado joven y universitario, que convive en estas sociedades tan diversas.

Curriculum

Después de este proceso anterior, el alumnado universitario debe ser consciente de las ventajas pedagógicas de la diversidad cultural en nuestras aulas y de la importancia de atender las necesidades que esta situación origina; el formador debe haber conseguido en su alumnado lo que Lluch (1999) llamó la "deseabilidad de la multiculturalidad". Por lo tanto, el siguiente paso es prepararlos para la elaboración y puesta en práctica de un curriculum intercultural, basado en la adquisición de competencias para obtener las suficientes estrategias organizativas y didácticas que puedan atender esta pluralidad presente en los centros educativos.

La administración educativa, además de favorecer un curriculum inclusivo en los principios y fines que sustentan las leyes educativas, Reales Decretos, Órdenes y demás disposiciones oficiales que promulgan, debe colaborar, desde sus diferentes

delegaciones y direcciones provinciales, a una adecuada y equitativa distribución de los alumnos cultural y socialmente diversos, favoreciendo una apropiada red de centros, que evite escuelas e institutos "guettos". Otras medidas necesarias son el favorecimiento de los planes de formación permanente en temas de multi e interculturalidad, a través de los Centros de Profesores y Recursos; estimular la introducción de estos principios en los planes institucionales, potenciar la estabilidad de estas plantillas de profesorado (especialmente de los que participan en proyectos que favorecen la inclusión), o el compromiso de una ratio adecuada en las aulas, para atender, de forma apropiada, las necesidades que se generan por la diversidad del alumnado.

Resultados

Este modelo de formación inicial en educación intercultural se está aplicando en la materia Curriculum Intercultural, desde el curso académico 2010-2011. Como se ha detallado, esta materia formaba parte del plan de estudios del Grado en Educación Primaria y Educación Infantil, con la característica de obligatoria. Con la adaptación de dicho plan al Espacio Europeo de Educación Superior, se convirtió en optativa para Educación Infantil, eliminándose de Educación Primaria. El aumento significativo de alumnado del Grado de Infantil, en la matrícula de dicha asignatura durante todos los cursos académicos, la motivación y la mejora del rendimiento académico, son la prueba de la eficacia de este modelo. Actualmente, se está llevando un seguimiento en las aulas escolares de seis antiguos alumnos de esta materia, ya en ejercicio, que están desarrollando en sus centros educativos, un programa de educación intercultural.

Conclusiones

Hace ya décadas que se trabaja en cómo dar respuestas desde la institución educativa a la atención a la diversidad cultural, pero es evidente que los diferentes modelos de formación inicial, no están dando en la práctica los resultados esperados. El enfoque de las tres C: Conceptualización, Concienciación y Currículum, es un modelo que, a falta de conocer aún la eficacia en la actividad diaria del aula escolar, cuando los maestros en formación ya están en ejercicio, sí promueve en el alumnado universitario la motivación, el fomento de las actitudes positivas hacia la diversidad cultural y el interés por las escuelas inclusivas.

Referencias

Alemany, I. (2009). Aspectos psicosociales de la Educación Intercultural. En J.L. López Belmonte (coord.), *Aulas interculturales, 1,* (pp. 69-82). Melilla: Geep Ediciones.

Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *5*(2), 160-179.

García-Gómez, L. y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *7*(2), 127-142.

Leiva, J. J. (2007). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, *15*(27), 57-62.

Lluch, X. (1999*). Plural. Educació Intercultural*. València: Tàndem Edicions.

Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Narcea.

Papachini, A. (2001). Universidad, Conflicto, Guerra y Paz. *Nómadas*, *14*, 225-243.

Rodríguez-González, F. (1996). Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud. *Letras de Deusto*, *26*(70), 223-229.

Sánchez, S. (2012). La perspectiva de la Cultura de Paz en el estudio de la diversidad cultural y la convivencia en educación. En M. T. Castilla y V. M. Martín (Coords.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 61-78). Barcelona: Walters Kluwer.

LAS CREENCIAS SOBRE GÉNERO EN LOS ADOLESCENTES: ANÁLISIS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Inmaculada Alemany Arrebola, María del Mar Ortiz Gómez y Francisca Ruiz Garzón

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes. Las creencias estereotipadas sobre el rol de género pueden desembocar en violencia hacia las mujeres, siendo factores predictores el género, las actitudes hacia el rol de género, el nivel educativo, el tipo de educación recibida por la familia, así como los modelos observados durante la infancia y la adolescencia. **Método.** Se ha evaluado a 1837 estudiantes, entre 12 y 17 años, mediante el cuestionario "Creencias sobre género en estudiantes no universitarios", elaborado *ad hoc*, con una fiabilidad de $\alpha = .923$. **Resultados.** Los resultados indican que los chicos presentan más estereotipos de género que las chicas. Además, la procedencia cultural influye en la consolidación de los estereotipos de género, apareciendo diferencias significativas tanto en la puntuación total de la escala como en todos los factores que lo componen, siendo el alumnado de origen bereber el que presenta creencias más estereotipadas. **Conclusiones.** Los resultados coinciden con los de Colás y Villaciervos (2007), Pozo, Martos y Alonso (2010) y Sánchez Álvarez (2008) al hallarse que los chicos presentan ideas más estereotipadas que las chicas. Así mismo, al igual que en Amurrio, Larrinaga, Usategui y del Valle (2012), los chicos responden con patrones de masculinidad.

Palabras clave: estereotipos, género, prevención violencia de género, diversidad cultural.

Abstract

Background. Stereotypical beliefs about gender roles can lead into violence against women, with some predictors being gender, attitudes towards gender roles, educational level, the type of education received from the family, as well as observed patterns during childhood and adolescence. **Method.** It has been evaluated 1837 students aged from 12 to 17 through the questionnaire "Beliefs about gender of non-university

students", an ad hoc questionnaire, with the reliability is α = .923. **Results.** The results indicate that gender stereotypes are more prevalent among boys than girls. Moreover, it is shown that cultural background influences the consolidation of gender stereotypes, appearing significant differences in the overall value of the scale as well as in all factors included in it, with students of Berber origin showing the most stereotypical beliefs. **Conclusions**. The results coincide with those of Colás and Villaciervos (2007), Pozo, Martos and Alonso (2010) and Sánchez Álvarez (2008) when the boys hold more stereotyped views than the girls. Likewise, like Amurrio, Larrinaga, Usategui and Del Valle (2012), the boys respond with patterns of masculinity.

Keywords: stereotypes, gender, gender-based violence prevention, cultural diversity.

Introducción

Una de las formas de aprender las representaciones culturales de género es a través de los procesos de socialización, siendo los principales agentes de transmisión de roles femeninos y masculinos la familia y la escuela (Boyle, Marshall, Robeson, 2003; Manea, 2013; Padilla, Sánchez-García, Martín-Berrido y Moreno, 1999), aunque no los únicos.

El proceso de construcción del *self* de género es un proceso intraindividual pero se desarrolla en interacción con el contexto social y cultural, y en el que se produce el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas (Barberá, 1998), como consecuencia se construyen identidades estereotipadas y sexistas basadas en creencias y actitudes de autoridad y dominio del varón y de la dependencia y necesidad de protección de la mujer.

El estereotipo de género hace referencia al conjunto de creencias socialmente compartidas que se transmiten de generación a generación y con el tiempo se naturalizan, por ello son tan difíciles de cambiar, incluso cuando se modifican las condiciones sociales que los originaron (Amurrio, Larrinaga, Usutegui y Del Valle, 2012).

Para Colás y Villaciervos (2007), más de la mitad del alumnado de Educación Secundaria está de acuerdo con creencias estereotipadas sobre el hombre y la mujer, por

lo que se hace necesario educar en su modificación, ya que dichas creencias estereotipadas pueden desembocar en violencia hacia las mujeres.

El objetivo de este trabajo es analizar las creencias de adolescentes sobre género y evaluar si existen diferencias en función del sexo y de su procedencia cultural.

Método

Materiales

El cuestionario "Creencias sobre género en estudiantes no universitarios" se ha elaborado *ad hoc* para esta investigación, consta de 3 factores: creencias sobre el hombre, creencias sobre la mujer y características de mujeres y hombres. El formato de respuesta elegida fue una escala Likert de 4 grados en la que se expresa el grado de acuerdo con los enunciados, correspondiendo la máxima puntuación a las ideas más estereotipadas. Presenta una fiabilidad de $\alpha = .923$.

Participantes

Los participantes han sido 1837 alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato, siendo 904 varones y 880 mujeres, de los cuales 865 de origen europeo, 850 de origen bereber, 28 de origen sefardí y 41 de otros orígenes. La edad media de los participantes es M = 14.11 (D T = 1.61), oscilando entre los 12 y 19 años.

Diseño

Es un estudio *Ex post facto* de tipo correlacional (León y Montero, 2003) y con un diseño de recogida de datos de tipo transversal.

Instrumento y Procedimiento

El cuestionario se ha elaborado realizando un estudio de los instrumentos de medida usados en estudios previos consultados (Colás y Villaciervos, 2007; De Sola, Martínez y Meliá, 2003; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro, 2006; Garaigordobil y Aliri, 2011; Lorence, 2007; Musitu y García, 2004; Pozo, Martos y Alonso, 2010; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Sánchez-Álvarez, 2008; Vázquez y Martínez, 2008). Posteriormente, se seleccionó una serie de ítems y se procedió a su aplicación a un

grupo reducido de estudiantes con la finalidad de detectar cualquier posible error o dificultad.

Para la recogida de información, se realizó una petición a la Dirección Provincial del MEC en Melilla, y una vez concedido el permiso se contactó con los Equipos Directivos para explicarles los objetivos de la investigación y proceder a su implementación. Se aplicó en las aulas de 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, solicitando previamente el consentimiento del alumnado.

Resultados

En relación con la variable sexo, los datos indican que son los chicos los que obtienen las ideas más estereotipadas (t=11.56; p<,001) tanto sobre el rol del hombre (t=13.11, p<.001), como sobre el papel de la mujer (t= 7.11; p<.001), así como sobre las características que se les asignan por pertenecer a uno u otro grupo (t= 7.22; p<.001).

Analizado el cuestionario en función de la variable etnia, los datos indican que existen diferencias significativas tanto en la puntuación total de la escala (t= -15.96; p<.001) como en todos los factores que lo componen (Tabla 1), siendo el alumnado de origen bereber el que presenta medias más altas y, por tanto, las creencias en todos los factores más estereotipadas.

Tabla 1

Creencias de género en función de la variable cultura

Factores	Etnia	N	M	t	p
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios	EUROPEA	724	52.91	-15.96	.000
	BEREBER	649	66.70		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	EUROPEA	817	18.49	-13.23	.000
	BEREBER	766	23.11		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	EUROPEA	783	18.37	-19.42	.000
	BEREBER	734	25.24		
Características de mujeres y hombres	EUROPEA	821	16.49	-10.06	.000
	BEREBER	774	18.92		

Mediante un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA), tomando como factores el sexo y la procedencia cultural, y siendo las variables dependientes las

creencias sobre género en estudiantes de ESO y Bachillerato, las creencias del rol del hombre/padre de familia, las creencias del rol de la mujer/madre de familia y las características de hombres y mujeres.

Los datos indican que hay un efecto de interacción estadísticamente significativo entre sexo y procedencia cultural, tanto en las creencias del rol [$F(4, 1065)=17.94$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .23$; tamaño del efecto pequeño], como en las creencias del rol del hombre/padre de familia [$\lambda Wilks = .966$, $F(4, 1065) = 10.38$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .25$; tamaño del efecto pequeño], siendo los chicos bereberes los que presentan ideas más estereotipadas y las chicas europeas, las que menos. En relación con las creencias del rol de mujer/madre de familia [$F(4, 1065)=2.74$; $p>.005$; $\eta_p^2=.10$; tamaño del efecto pequeño], y características de hombres y mujeres [$F(4, 1065)=.462$; $p>.005$; $\eta_p^2 = .25$; tamaño del efecto pequeño] no se observan diferencias significativas en la interacción sexo y procedencia cultural aunque mantienen la misma tendencia que los resultados anteriores.

Discusión/Conclusiones

Los datos obtenidos concluyen que los chicos, independientemente de su etnia, presentan ideas más estereotipadas que las chicas, resultados coincidentes con los de Colás y Villaciervos (2007) y Pozo et al. (2010). En esta línea se pronuncia Amurrio et al. (2102) al concluir que los estereotipos de género están muy arraigados entre los jóvenes, lo que impide relaciones de igualdad social entre ellos.

Coincidente con Sánchez Álvarez (2008) y Pozo et al. (2010), se observa que a la mujer se le asocia con ciertas cualidades desde el principio de los tiempos tales como saber criar a sus hijos, ser más sensibles que los hombres, ser más hábiles para unas tareas que para otras, estar más capacitadas para el cuidado de enfermos. Por esto, y siguiendo con el planteamiento de Sánchez-Álvarez (2008), si se quiere prevenir la violencia de género se hace necesario detectar, desde la etapa escolar, las creencias del alumnado para poder modificar las actitudes que potencian la desigualdad entre chicos y chicas.

Referencias

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y del Valle, A. I. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible.* Vitoria, 227 - 248.

Barberá, E. (1998). *Psicología del género.* Madrid: Ariel.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 35-58, Barcelona: AIDIPE.

De Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estúdio psicométrico. *Anuario de Psicología, 34*(1), 101-123.

Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema, 18*(3), 359-366.

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica, 16*(2), 331-350.

León, O. G. y Montero, L. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación.* (3ª Ed). Madrid: McGraw-Hill.

Lorence, B. (2007). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial.* Madrid: Ed. Fundación Acción Familiar.

Manea, C. N. (2013). The Influence of Hometown Size on the Development of Gender Stereotypes in Children. *Procedia-Social and Behavior Sciences, 92,* 501-505, Elsevier

Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*(2), 288-293.

Padilla, T., Sánchez, M., Martín, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. De la Educación. *Revista de Investigación Educativa, 17*(1), 127-147. Barcelona: AIDIPE.

Pozo, C., Martos, M. J. y Alonso, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal Psychology of Research in Educational, 8*(2), 541-560.

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes. *Psicothema, 19*(3), 522-528.

Sánchez-Álvarez, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no universitario*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Secretaría General Servicio de Publicaciones y Estadística.

Vázquez, C. y Martínez, M. C. (2008). Factores implicados en el cambio de los estereotipos: Variables endógenas y exógenas. *Anales de psicología, 24*(1), 33-41.

LA METODOLOGÍA CLIL A EVALUACIÓN

Rico-Martín, Ana M. y Jiménez-Jiménez, M. Ángeles

Universidad de Granada

Resumen

Una de las metodologías más destacadas para trabajar el currículum integrado es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE en español, CLIL en inglés, un tipo de educación bilingüe que se implementa en Europa con el fin de formar ciudadanos plurilingües. En este trabajo, tras abordar los principios del método, se hace una revisión bibliográfica de programas europeos para conocer su eficacia y retos. Los resultados señalan como grandes fortalezas la mejora del desempeño del alumnado, aumento de la motivación, desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y culturas, y la flexibilidad del método en contextos educativos concretos. Como debilidades destacan la insuficiente formación de los docentes en esta metodología, carencia de materiales educativos, complejidad de organización de las materias y problemas de sostenibilidad económica. Para concluir, se indica que los mismos principios metodológicos se interpretan de forma diferente según los países. No obstante, la bondad de CLIL es importante y solo resta seguir trabajando y mejorando esta enseñanza plurilingüe.

Palabras clave: Metodología CLIL, plurilingüismo, fortalezas, debilidades, retos.

Abstract

One of the most important methodologies to teach through an integrated curriculum is Content and Language Integrated Learning (CLIL in English or AICLE in Spanish), a type of bilingual education that was implemented in Europe in order to develop plurilingual citizens. In this paper, after a brief summary of the principles of the method, a literature review is carried out on European programmes to get information about its effectiveness and challenges.Results indicate that its main strengths are that it improves students' performance, increases motivation, develops positive attitudes towards languages and cultures, and the flexibility of the method in specific educational contexts. Its weaknesses are the insufficient teachers training in this methodology, lack

of educational materials, complexity of the organization of the subjects and problems of economic sustainability. In conclusion, the same methodological principles are interpreted very differently according to the countries. However, CLIL is really good and it is important to continue working and improving this plurilingual teaching.

Keywords: CLIL methodology, plurilingualism, strengths, weaknesses, challenges.

Introducción

El plurilingüismo en Europa

Desde hace décadas la Unión Europea (UE) trabaja de forma continua el fomento del plurilingüismo para proteger la diversidad lingüística de Europa y fomentar su aprendizaje (Unión Europea, s.f.), además de favorecer la movilidad y la interacción para mejorar la competitividad y la cohesión social. Así la UE financia proyectos que garanticen la formación lingüística en dos lenguas europeas además del idioma materno; igualmente, promueve la enseñanza de materias no lingüísticas (MNL) en una lengua extranjera (Comisión de la Comunidades Europeas, CCE, 1995, 2005).

Una concienciación positiva de la ciudadanía queda reflejada en el informe del *Eurobarómetro 386* (European Commission, 2012) (Gráfico 1).

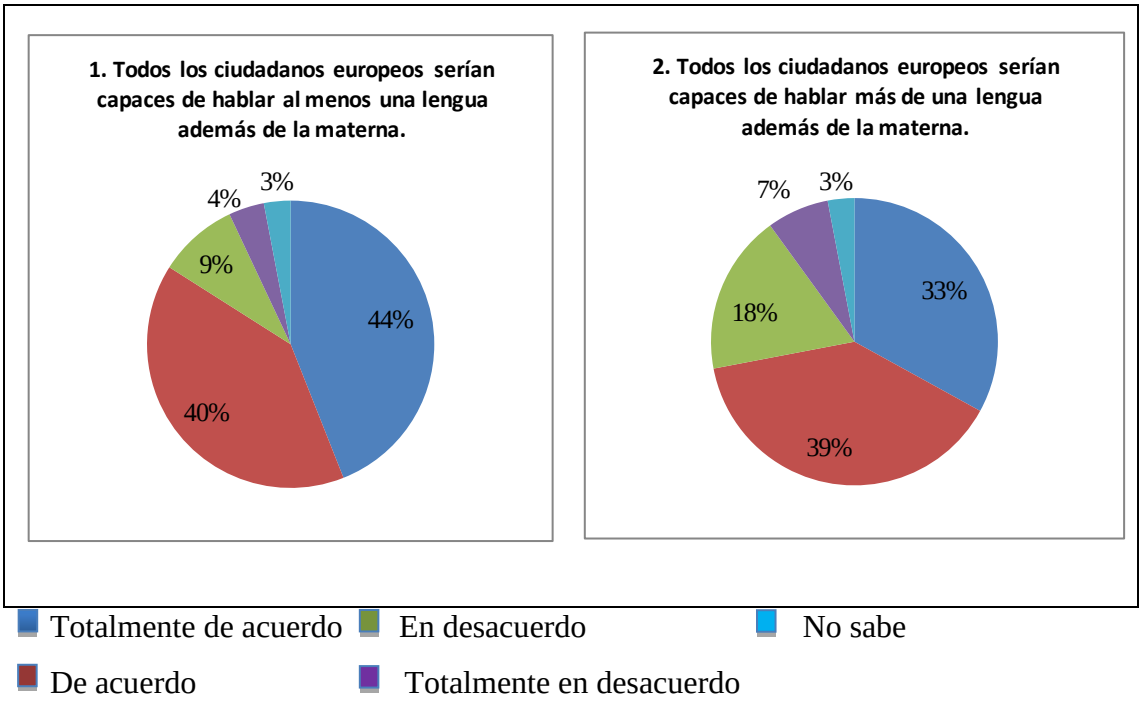


Gráfico 1. Opinión de los europeos y el multilingüismo.

Por otra parte, el último objetivo que el Consejo de Europa (Council of Europe, 2006, p.5) señala para la educación plurilingüe, "a global integrated approach to language education in the curriculum", menciona el método específico que se evalúa en estas páginas.

El método CLIL: postulados básicos

CLIL es un enfoque metodológico dual que hace referencia a las situaciones en las que las MNL se enseñan total o parcialmente a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje simultáneo de contenidos y de una lengua extranjera (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 1994). En este sentido, CLIL supone un diseño innovador de interdisciplinariedad e integración, pues el conocimiento se aborda desde una perspectiva más holística y no en forma de currículum fragmentado.

Otros factores destacados que caracterizan esta metodología son los siguientes: fomenta el aprendizaje autónomo y el cooperativo, y está orientada a la resolución de tareas cuyo producto final estará constituido por actividades comunicativas auténticas, contextualizadas y transferibles a la vida real.

Para la planificación de actividades CLIL es necesario incorporar interrelacionadas las denominadas 4C: contenido (MNL), comunicación (interacción en la lengua-meta), cognición (desarrollo de destrezas de pensamiento y entendimiento) y cultura (desarrollo de competencia intercultural) (Coyle, 1999).

Método

El objetivo de este estudio es recabar información de diferentes fuentes científicas y verificar los elementos señalados como sobresalientes tras la implementación de estos proyectos, sus fortalezas, debilidades y futuro.

Tras una búsqueda de documentos y la selección de una muestra de 34[9] (Gráfico 2), se han establecido *a posteriori* varias categorías de análisis (Tabla 1).

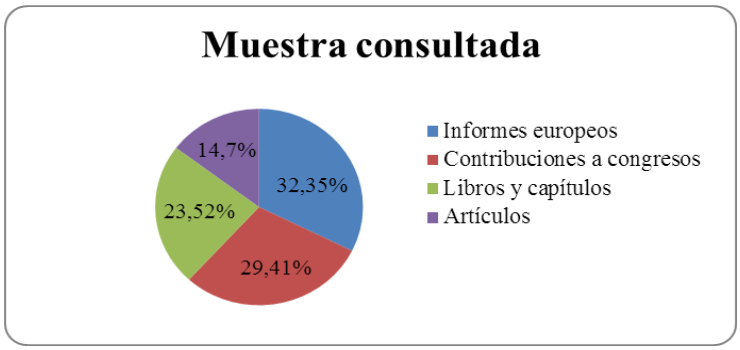


Gráfico 2. Documentos según su tipología.

[9] Por motivos de espacio se han omitido las referencias de la muestra de estudio.

Resultados

El análisis de la información y sus resultados se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Análisis de la implementación de CLIL en Europa.

DIFUSIÓN

- CLIL está implantado en toda Europa con modalidades muy diversas.
- Aunque 1990 es un año clave para su difusión, existía una metodología similar en Luxemburgo o Malta en el siglo XIX y en Polonia, Estonia o Bulgaria en la primera mitad del XX.
- Motivos históricos o de aislamiento geográfico provocaron la implementación tardía en Islandia, Dinamarca, Grecia o Chipre.
- También condicionó la geografía lingüística por coexistencia de lengua oficial y minoritarias/regionales (Reino Unido, Noruega, Eslovenia), trilingüismo escolar (Austria, España, Letonia y los países Bajos), o dos lenguas nacionales (Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Malta y Finlandia).
- A partir del año 2000 aparecen las primeras web para la orientación docente en CLIL.
- Algunos países, más comprometidos con el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyen financiación extra a las escuelas con CLIL.

LENGUAS DE TRABAJO

- Son muy variadas dependiendo del país. Destaca Bulgaria por su variedad de lenguas extranjeras.
- Las lenguas extranjeras más empleadas son, por orden, el inglés, francés y alemán. Otras: español, italiano, ruso, árabe, holandés; o más locales: estonio, sami o lapón, serbio, croata, etc.
- Se trabajan en macroalternancia (por secuencias específicas) y en microalternancia (*code switching*), con un mínimo del 20% de la materia.

MATERIAS CURRICULARES

- Se aplica en cualquier materia. En general, se prefieren las Ciencias sociales y las artísticas, después las científicas y los deportes.

ALUMNADO

- Iniciado en Secundaria, se generaliza en el resto de etapas.
- La fuerte demanda de lenguas extranjeras impone criterios de selección: conocimiento general y/o dominio de la lengua-meta: Finlandia, Hungría.
- En Italia, desde 2015, la metodología CLIL es obligatoria, al menos, en el último curso de la educación secundaria, y para los alumnos con especialización lingüística, se extiende a los tres últimos años.
- Algunos países, como Bélgica, ofrecen medidas de ayuda para alumnos con dificultades de aprendizaje.

DOCENTES

- El profesorado de CLIL requiere varias competencias: conocimiento de la materia, conocimiento de la lengua-meta, didáctica de una materia en una lengua diferente a la del plan de estudios.
- Algunos países, como Hungría, incluyen en la formación de futuros docentes materias específicas sobre esta metodología.
- Países como Francia, Alemania, Italia, Eslovenia y Hungría han creado certificaciones complementarias para los docentes CLIL.
- La organización del profesorado varía entre grupos coordinados (profesor de lengua extranjera con el de la materia) y docentes formados en CLIL que imparten MNL en la lengua-meta.
- Con el fin de fomentar esta metodología y la formación lingüística docente, trabajar con CLIL se considera un mérito para cambiar de destino.

Tabla 1 (continuación)

EVALUACIÓN Y CALIDAD

- Generalmente los logros se evalúan en la ESO y en la lengua-meta (según MCER). El alumnado recibe un certificado específico que puede permitirle el acceso a universidades extranjeras sin prueba de idioma propio.
- La evaluación externa no está formalizada en todos los centros CLIL, aunque tienen su propio sistema de calidad y acreditación.
- No existen evaluaciones internas estándares para realizar estudios sobre el impacto de CLIL.
- En general, la relación entre la duración del aprendizaje de una lengua extranjera, el nivel de competencia esperado y la calidad de los resultados indica que deberían alcanzarse niveles superiores.

VENTAJAS

- Favorece el aprendizaje rápido y efectivo de una lengua extranjera, la reflexión en las materias curriculares y la interacción social.
- Los alumnos bilingües con CLIL aventajan a los monolingües en la trasferencia de conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Mejora la motivación y la autoconfianza.
- Favorece la educación intercultural.
- Implican la renovación profunda de las prácticas docentes tradicionales: mayor acercamiento al alumnado, más recursos audiovisuales y lúdicos.

INCONVENIENTES

- Posible elitismo del alumnado.
- Dificultad de controlar los factores contextuales.
- Se cuestiona si los resultados de aprendizaje demuestran que los alumnos presentan un conocimiento más débil en áreas curriculares.
- La metodología CLIL requiere mucha capacitación al profesorado, por ello es difícil su cualificación.

RETOS

- Revisar el plan de estudios de CLIL para mejorar el rendimiento escolar: competencias, evaluación y materiales.
- Aumentar el número de programas e iniciativas políticas europeas útiles para comparar metas y resultados, y compartir buenas prácticas.
- Establecer una continuidad entre las etapas educativas para alumnos iniciados en CLIL.
- Mejorar la formación CLIL del profesorado, valorar su trabajo y su desarrollo profesional.

Conclusiones

Esta metodología aporta una serie de beneficios entre los que destacan el fomento de la competencia comunicativa que establece la Comisión Europea (Council of Europe, 2006), un aprendizaje transferible y duradero, mejora de la capacidad cognitiva a través de asociaciones mentales más profundas y complejas, y aumento de la motivación del alumnado y del profesorado implicados.

Sin embargo, a pesar de los años de implementación del programa, los numerosos alumnos que siguen esta metodología, los recursos invertidos y la amplia aceptación en Europa, aún hay investigadores que consideran dudoso su éxito por el posible elitismo social y cognitivo de quienes la cursan (Bonnet, 2012; European Commission, 2014; Scott y Beadle, 2014; Zydatiß, 2007).

La necesidad de continuar con la investigación sobre CLIL es una realidad y es conveniente abordarla desde perspectivas tanto metodológicas como de objetivos. Esta investigación debe emprenderse simultáneamente sobre programas, alumnado y profesorado, pues no se puede olvidar que este último es uno de los grandes problemas de esta metodología, al tener que realizar un gran esfuerzo y no percibir valorado su trabajo (Eurydice, 2006).

Referencias

Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, *1*(4), 66-78.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Informe COM (2005) 596 final. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596 &from=ES

Council of Europe (2006). *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international*

co-operation. Strasbourg: Language Policy Division.

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62). London: CiLT.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

European Commission (2012). *Europeans and their languages*. (Special Eurobarometer 386). Recuperado el 15/2/2017, de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

European Commission (2014). *Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/lang-eat_en.pdf

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.

Scott, D. y Beadle, S. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. (Informe J60173 de la Comisión Europea). Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf

Unión Europea (s.f.). *Multilingüismo*. Recuperado de https://europa.eu/ european-union/topics/multilingualism_es

Zydatiß, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine evaluation des bilingualen sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, kompetenzen, konsequenzen*. Frankfurt: Peter Lang.

INVESTIGACIONES SOBRE ACTITUDES Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CAMPUS DE MELILLA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA HACIA DIVERSAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES

Miguel Ángel Gallardo Vigil*, Adrián Segura Robles y Manuel García Alonso***

**Universidad de Granada; **Universidad de Huelva*

Resumen

La Ciudad Autónoma de Melilla, entorno en el que conviven distintas culturas, la convierte un ambiente de investigación ideal para analizar las actitudes en un contexto intercultural. Medir las actitudes hacia distintos tópicos ha sido un tema de investigación recurrente en la mayoría de investigaciones que han formado parte de este proyecto de investigación. Las metodologías utilizadas, debido a la diversidad de temáticas y objetos de estudios, han sido tanto cuantitativas como cualitativas y mixtas. Los resultados obtenidos para los dos tópicos aquí presentados, inmigración y homosexualidad, muestran actitudes prejuiciosas hacia los dos colectivos estudiados: inmigrantes y homosexuales.

Palabras clave: actitudes, prejuicios, inmigración irregular, homosexualidad.

Abstract

The Autonomous City of Melilla, environment where different cultures coexist, makes it an ideal research context for analysing attitudes in an intercultural reality. Measuring attitudes toward different topics has been a recurring research topic in most of the investigations that has been part of this research project. The methodologies used, due to the diversity of themes and objects of studies, have been both quantitative and qualitative and mixed. The results obtained for the two topics presented, immigration and homosexuality, show prejudicial attitudes towards the two groups studied.

Keywords: Attitudes, prejudices, irregular immigration, homosexuality.

Introducción

La Ciudad Autónoma de Melilla, enclave español al norte de África y, territorio donde se emplaza la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, es un contexto ideal para el estudio y análisis de la diversidad cultural desde sus múltiples perspectivas (cultural, lingüística, religiosa, funcional…), estableciéndose, por tanto, distintas líneas de investigación alrededor de un constructo común. Dicha aseveración se cimienta en las características propias de la ciudad en la que convienen, desde hace 500 años, 4 culturas principales (cristiana, musulmana, hebrea e hindú) aunque, es cierto, que podemos incluir una nueva cultura emergente, la asiática. Es la convivencia de estas culturas, en un espacio tan reducido y relativamente hermético, lo que hace de Melilla un claro ejemplo de convivencia (Soddu, 2003)

Frente a la costa oriental andaluza, se presenta como una puerta abierta a otros mundos, a otras culturas, a otras rutas y enfoques para el estudio y análisis de una sociedad única. Con 13km^2 de extensión y, situada a 169km de Motril, 177km de Almería y 207km de Málaga es, junto a Ceuta, las islas Baleares y las islas Canarias, uno de los enclaves nacionales situados fuera del territorio peninsular.

Investigación centrada en actitudes prejuiciosas

Desde de la publicación del libro, la naturaleza del prejuicio, de Gordon Allport (1954), todas las investigaciones y teorías generada durante décadas parte de la definición base de dicho autor, que entiende el prejuicio como una antipatía basada en una incorrecta e inflexible generalización. Aunque con el paso del tiempo se ha intentado explicar este tipo de actitudes como un constructo dependiente de uno o dos factores lo cierto es que se ha encontrado un consenso al afirmar que los prejuicios étnicos o raciales están formado por tres componentes principales, uno cognitivo, uno emocional y otros conativo, coincidiendo, a su vez, con los que componen cualquier tipo de actitud.

Una de las teorías más utilizadas en las investigaciones es que el prejuicio existe, sobre todo en la época actual en la que está mal visto ser racista, en dos intensidades o formas distintas, una sutil y una manifiesta (Pettigrew y Meertens, 1995). Para los autores, el primero consiste en una forma moderna, distante e indirecta, usada normalmente con el afán de no parecer racistas ante los demás y, la segunda, es más fría

y directa, una forma en la que no se oculta la existencia de este tipo de actitudes racistas.

Tópicos analizados en este proyecto

Todo lo anteriormente expuesto está englobado en el proyecto de investigación que, denominado "Las actitudes del alumnado universitario ante diversas realidades sociales" y englobado en el Contrato-Programa que el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada ha firmado con la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, se ha centrado en analizar las actitudes prejuiciosas del colectivo estudiantil del Campus de Melilla en torno a diversos tópicos: Inmigración, Homosexualidad, Diversidad Lingüística, Diversidad Funcional, Diversidad Religiosa y Violencia de Género. De todos ellos, en este capítulos nos vamos a centrar en la inmigración y homosexualidad.

Método

Debido a la diversidad de temáticas trabajadas y la forma de acercarse al objeto de estudio, podemos afirmar que se han seguido diversas metodologías (cuantitativas, cualitativas y mixtas). También, en función de cada uno de los trabajos, los participantes han ido variando, principalmente han sido estudiantes universitarios de las titulaciones que se imparten en el Campus de Melilla relacionadas con la educación, la sanidad, la economía y el ámbito jurídico, aunque se ha realizado también estudios con profesionales de las titulaciones anteriormente mencionadas. A continuación se muestra una tabla resumen de los diversos estudios realizados:

Tabla 1

Información sobre los diferentes estudios realizados.

Tópico	Estudios	Participantes	Instrumento
Inmigración	Inmigrantes en situación irregular	Estudiantes n=184	Cuestionario y entrevistas
	Enfermería ante pacientes marroquíes	Enfermeros n=63	Cuestionario
	Docentes ante la escolarización de inmigrantes	Maestros n=100	Cuestionario
	Familias frente a la escolarización de inmigrantes	Padres y Madres n=100	Cuestionario
Homosexualidad	Melilla y Homosexualidad	Sociedad en general n=186	Cuestionario
	Estudiantes y homosexualidad	Estudiantes n=170	Cuestionario
	Estudiantes y homosexualidad	Estudiantes n=114	Cuestionario

Resultados

Inmigración

Existe cierta carga de prejuicios hacia los inmigrantes en situación irregular por parte de los estudiantes universitarios. Debemos destacar la preocupación que genera el hecho de que los alumnos de titulaciones de Enfermería y de Educación presenten prejuicios hacia este tipo de personas, debido a las características de su formación y proyección profesional.

En el caso de los docentes, estos no están muy de acuerdo con que alumnos inmigrantes y autóctonos compartan aula. Por el contrario, las familias sí que aceptan a los niños inmigrantes y que éstos puedan incorporarse al grupo de amigos de sus hijos.

En el caso del personal de enfermería, sus actitudes hacia el colectivo inmigrante [en este caso de origen marroquí] siguen en la misma línea que lo obtenido para los estudiantes universitarios.

Homosexualidad

Los estudiantes no presentan actitudes negativas explícitas hacia la homosexualidad, y que son las mujeres las que tiene una predisposición mayor a desarrollar actitudes positivas hacia este colectivo.

Al ampliar el estudio a la población de la ciudad de Melilla sí que encontramos niveles significativos de prejuicios y distancia social hacia el colectivo homosexual.

Variables como el género, la religión y la práctica religiosa influyen en el desarrollo de actitudes negativas.

Discusión y Conclusiones

Inmigración

La primera de ella y que se encuentra directamente relacionada con la identidad propia de los participantes (estudiantes universitarios), es la titulación. Son el grado en Enfermería y el Grado en Educación Primaria los que muestran resultados preocupantes cuando se exploran este tipo de actitudes, sobre todo porque su futuro inmediato se encuentra en contacto directo con este tipo de personas, tanto en los colegios, como en los hospitales (Segura-Robles, 2014; Segura-Robles, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil, 2016). De otro modo, Andújar-Postigo (2016) encuentra que son los docentes de Educación Infantil los que proponen de manera más firme que haya una separación entre alumnos que denominan "autóctonos" y los inmigrantes; opiniones generadas en gran medida por la dificultad que encuentran en desarrollar su trabajo cuando ni los niños ni la familia domina el idioma vehicular, el castellano.

En definitiva, aunque algunos estudios específicos analizados muestran que es necesaria una formación transcultural y centrada en las relaciones sociales tanto en Educación Primaria como en Enfermería (Sánchez-Ojeda, Segura-Robles, García-Alonso, Gallardo-Vigil y Alemany-Arrebola, 2016; Sánchez-Ojeda, 2015) lo cierto es que ésta es necesaria, de una manera u otra, en todas las titulaciones y ámbitos profesionales futuros de los estudiantes del Campus de Melilla. Una de las propuestas que toma mayor fuerza es la de convertir en transversales a las distintas titulaciones asignaturas relacionada con el ámbito social como las que se imparten en el Grado de Educación Social.

Homosexualidad

Los resultados de este estudio muestran la existencia de niveles significativos de prejuicios y distancia social hacia las personas homosexuales en la población melillense. Son varias las variables que afectan en las actitudes hacia las personas homosexuales: género, religión y su práctica, grupo cultural de pertenencia, formación educativa y contacto con personas homosexuales. Nuestra investigación obtiene

resultados similares a los que diversos autores han obtenido (Fernández y Calderón, 2014; García, 1984; Hartiti-Mimun, 2015; Perez-Alindado, 2016; Robles-Reina, 2014; Toro-Alfonso y Varas-Díaz, 2004).

Referencias

Allport, G. (1958). *The nature of prejudice* (1ª Ed.). Garden City, New York: Doubleday.

Andújar-Postigo, M. E. (2016). *Actitud de los docentes ante la escolarización de alumnado inmigrante* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla.

Fernández, M. C. y Calderón, J. (2014). Prejuicio y distancia social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios. *Revista puertoriqueña de Psicología, 25*(1), 052-060.

García, H. (1984). *Actitudes hacia los homosexuales y las lesbianas de cuatro grupos de estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Departamento de Psicología. Universidad de Puerto Rico.

Hartiti-Mimun, S. (2015). *Actitudes prejuiciosas de la sociedad melillense hacia las personas homosexuales* (trabajo fin de grado). Universidad de Granada, Melilla.

Pérez-Alindado, M. (2016). *Actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla.

Pettigrew, T. y Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal Of Social Psychology, 25*(1), 57-75. doi:10.1002/ejsp.2420250106

Robles-Reina, R. (2014). Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla. URI: http://hdl.handle.net/10481/39569

Sánchez-Ojeda, M. A, Segura-Robles, A., García-Alonso, M., Gallardo-Vigil, M. A. y Alemany-Arrebola, I. (2016). Qué piensa enfermería sobre los derechos sociales y la cultura de los inmigrantes. *I Congreso online Internacional sobre Migración y Desarrollo.*

Sánchez-Ojeda, M. A. (2015). *Actitud de Enfermería ante pacientes marroquíes* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla.

Segura-Robles, A. (2014). *Prejuicios hacia los inmigrantes en situación irregular en estudiantes universitarios del Campus de Melilla* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla. URI: http://hdl.handle.net/10481/34219

Segura-Robles, A., Alemany-Arrebola, I. y Gallardo-Vigil, M. A. (2016). Prejuicios hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio con estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology 14*(2), 393-416.

Soddu, P. (2003). Ceuta y Melilla: Etapas y metas de las nuevas rutas migratorias. *Nación Árabe, 49,* 89-107.

Toro-Alfonso, J. y Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicios y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *International Journal of Clinical and Health Psichology, 4*(3), 537-551.

EL ALUMINIO.
INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD EN LA FUNDICIÓN ARTÍSTICA

Enric Teixidó Simó, Joan Miquel Porquer Rigo y Juancho Pacheco Puig
Universitat de Barcelona

Resumen

El despertar del aluminio en el arte quizás ha sido tímido o, quizás, se ha visto eclipsado por otros materiales con mayor tradición. Lo que sí está claro es que, en el sector industrial, el aluminio es un material indispensable. Las aportaciones de la industria que gravitan alrededor de este metal son innumerables y nuestro proyecto se basa en adaptarlas a la creatividad y a la investigación en la fundición en el ámbito de la enseñanza de las Bellas Artes. Para llevar a cabo la reestructuración de la docencia y orientar la investigación hacia ésta técnica y este material, nuestras fuentes son: las fundiciones de aluminio que trabajan a nivel industrial y las fundiciones de producción de aleaciones en formato lingote. Los alumnos implicados en el proceso docente han sido de Máster, *workshop*, Trabajo Final de Grado (TFG) y Trabajo Final de Máster (TFM).Los resultados hasta ahora obtenidos, a partir de la fundición de aluminio, han sido reconocidamente válidos para los alumnos y sus finalidades plásticas y conceptuales, pero vemos necesario incidir en la vertiente más experimental para poder tener más amplitud de conocimientos sobre este metal, y poder ofrecer a los estudiantes e investigadores, recursos más específicos para llevar acabo sus proyectos.

Palabras clave: aluminio, fundición, escultura, bellas artes, educación superior.

Abstract

The awakening of aluminum in art has perhaps been timid, or maybe, has been eclipsed by other materials of greater tradition, what is clear, is that in the industrial sector aluminum is an indispensable material. The contributions of the industry that gravitate around this metal are countless, our project is based on adapting them to creativity and research on smelting in Fine Arts. In order to carry out a restructuration of teaching and focus the research with this technique and this material our sources are: aluminum smelters working at industrial level and smelters producting alloys of ingot format.

Students involved in this teaching process are Master's students, workshop participants and students doing a final degree (TFG) or Master's degree dissertation (TFM). Results achieved to date from aluminum smelting have been totally valid for students and their artistic and conceptual purposes, but we must focus more at experimental level to have a wide range of knowledge about this metal, to offer students and researchers more specific resources to carry out their projects.

Keywords: aluminum, foundry, sculpture, fine arts.

Introducción

El aluminio ha sido un material de inspiración en distintos campos. Ya lo fue en la literatura, cuando a finales del siglo XIX –antes del descubrimiento del principal proceso de obtención del aluminio, el llamado *Hall-Hérault*– Julio Verne escribió sobre sus fantásticas posibilidades en *De la tierra a la luna* (1865). Lo fue también en el cine, cien años después, cuando en la cuarta entrega de la saga *Star Trek –Misión, salvar a la tierra* (1986)– aparecía el «aluminio transparente» como un material de *ciencia ficción.* Poco se imaginaba Leonard Nimoy, su director, que existiría hoy en día el oxinitruro de aluminio.

Por tradición escultórica, en el taller de fundición de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona –como ocurre en otros centros del estado– el material de uso más común es el bronce en sus distintas aleaciones (Marcos, 2007). No obstante, y desde hace algunos años, el aluminio se ha ido utilizando intermitentemente por sus cualidades de ligereza relativa y bajo coste respecto a las aleaciones con base de cobre.

Apoyándose en los saberes desarrollados en trabajos anteriores (Aguilar, 2000; Marcos, 2001; Petrillo, 2013), el proyecto de investigación doctoral «*Escultura en fosa d'alumini a Catalunya. Experiències i propostes artístiques d'escultors, foneries i centres docents*», tiene como objetivo, el estudio de las posibilidades de aplicación de la fundición de distintas aleaciones del metal aluminio (Hufnagel, 1992) en el campo de la creación artística, su normalización como alternativa y su enseñanza al alumnado de los niveles de Grado y Máster presentes en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona en el marco de su aprendizaje. Para hacerlo se ofrece al alumnado, en el desarrollo de su proyecto personal, la prueba de distintas composiciones metálicas y la observación de sus resultados.

El investigador responsable, autor principal de esta comunicación, desarrolla su trayectoria docente y técnica como Profesor asociado en las asignaturas de «Artes del Fuego» (Máster) y «Edición escultórica» (Grado), y como Maestro de Taller de fundición (Foneria) de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. El presente artículo hará énfasis en los primeros pasos de aplicación y de investigación.

Método

Materiales

Existe una larga tradición del trabajo en la enseñanza de los procesos de fundición en los talleres de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona, a los que el propio autor principal se vincula como maestro de taller y como docente. El trabajo de fundición en aluminio en distintas aleaciones (serie 2xxx) se elabora, aquí, a través de moldes de *chamota* (compuesto de arena y escayola), *arena verde* (compuesto de arena y benzonita) o *cascarilla cerámica* (compuesto de sílice coloidal y caolín «moloquita»). La cocción de moldes (si procede) y la fusión del metal se lleva a cabo con hornos de gas y eléctricos. La colada del metal se realiza por gravedad.

Participantes

Las prácticas de fundición en aluminio se llevan a cabo en el contexto de las asignaturas de «Artes del fuego» y «Trabajo de Final de Máster» del Máster de Creación Artística Contemporánea UB, en la asignatura «Trabajo de Final de Grado» del Grado en Bellas Artes UB y también en *workshops* de especialización –con la participación de artistas invitados– para profesorado y alumnado seleccionado. Dada la complejidad de los procesos de fundición y por cuestiones de seguridad, los grupos de trabajo son reducidos y especializados. En las asignaturas de trabajo final, dada su especificidad, los grupos de trabajo no superan las 3 personas. En la asignatura curricular, «Artes del fuego» y en los *workshops* el volumen de participantes asciende hasta un máximo de 10 personas.

Diseño

Partiendo siempre de los planes docentes establecidos en las distintas materias, se introduce el trabajo con aluminio como alternativa al bronce. En la optativa «Artes del

fuego» se hace énfasis en el conocimiento de todo el proceso de trabajo de la fundición para explorar sus variables posibles. En los Trabajos de Final de Grado –como trabajos dirigidos a concluir un proceso de aprendizaje–, el aluminio se ofrece como posibilidad si el proyecto del alumno/a se adecua a su utilización; en los Trabajos de Final de Máster, el aluminio se sugiere como un complemento a un proceso global de investigación y formación del alumnado. Los *workshops* de especialización permiten un mayor grado de experimentalidad –prueba de aleaciones poco fiables o desconocidas– y la posibilidad de encontrar espacios para el intercambio y ampliación de conocimientos con artistas invitados.

Procedimiento

Para el desarrollo de la actividad docente se observa, en una primera fase, la asimilación de procedimientos de producción industrial (Alsina, 1999; Capello, 1974; Duponchelle, 1979): a) probar aleaciones de aluminio optimas para el proceso y tipología de escultura; b) analizar los sistemas de colada recomendados según las características de la pieza a fundir y las cualidades del metal; c) estudiar las aportaciones de los posibles post-tratamientos y baños electrolíticos en el resultado final de la pieza realizada.

A partir de la obtención de estos conocimientos de carácter industrial, se pretende aplicarlos –según requiera la situación– de una manera «correcta» o «incorrecta». Definimos como «correcta» la utilización de las aleaciones, procesos de fundición, post-tratamientos y baños electrolíticos como se estipula en industria; definimos como «incorrecta» la utilización de los factores antes nombrados con afán investigador y creativo, en condiciones límite, contrariando procedimientos estándares para obtener valores formales artísticos en las piezas escultóricas –trabajo con el error intencionado–: por ejemplo, probar una aleación de aluminio no recomendada para colada por gravedad y observar sus efectos en la superficie de la pieza resultante para determinar su potencial creativo.

Resultados y conclusiones

En las primeras prácticas realizadas con alumnos durante el curso 2016/2017, se ha seguido una senda «correcta» de procedimiento. Los tipos de aleaciones utilizadas,

AA 2510, AA 2530 y AA 2630, han sido aptas para la fundición por gravedad. Se trata de aleaciones al silicio (11–13%) con buena fluidez, idóneas para esculturas con poco grosor (máximo 3mm), pero con tendencia a la aparición de «rechupes» en piezas de mayor volumen. Para esculturas macizas, las aleaciones con menor porcentaje de silicio (8%) resultan más adecuadas.

Los resultados que se han ido obteniendo en base a las aleaciones utilizadas son: a) la pieza fundida tiene una calidad buena (no excelente), el resultado es el deseado, la aleación parece ser la adecuada. b) La pieza fundida ha salido con alguna imperfección, consecuencia de una mala elección, o desconocimiento de las posibilidades y características de las aleaciones utilizadas y/o del proceso de fundición.

Todos las prácticas han aportado resultados positivos para la investigación y la creatividad. Los alumnos han podido analizar y comprender el porqué de cada resultado, y han tenido elección de aprovechar el «error» como valor estético y conceptual de la obra, o bien reparar la imperfección para recuperar la idea original.

El alumnado ha recibido herramientas para desarrollar una experiencia técnica sobre el aluminio y unos conocimientos que puede orientar para su trabajo personal –ya sea desde una vertiente más creadora, para dar inicio a futuras investigaciones– o, porqué no, hacia una investigación creativa.

Agradecimientos

Las aleaciones de aluminio han sido proporcionadas por la refinería de aluminio Grupal Art, S. L.

Referencias

Aguilar, J. A. (2000). *La enseñanza de la fundición artística en las Facultades de Bellas Artes españolas* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Alsina, J. (1999). *La fundición a la cera perdida: microfusión*. Barcelona: Alsina.

Capello, C. (1974). *Tecnología de la fundición*. Barcelona: Gustavo Gili.

Duponchelle, J. (1979). *Manual del fundidor*. Barcelona: Gustavo Gili.

Hufnagel, W. (1992). *Manual del aluminio*. Barcelona: Reverte.

Marcos, C. (2001). *Fundición a la cera perdida: técnica de la cascarilla cerámica* (tesis doctoral). Universitat Politècnica de València.

Marcos, C. (Coord.) (2007). *La Fundición artística en la universidad española: la docencia, año 2006*. Valencia: Grupo de Investigación, Nuevos Procedimientos Escultóricos.

Nimoy, L. (1986). *Star Trek IV: Misión, salvar la Tierra*. EE. UU.: Paramount Pictures.

Petrillo, L. (2013). *La cascarilla cerámica como material escultórico* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Verne, J. (2008). *De la Tierra a la Luna*. Madrid: Akal.

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL PROYECTO ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN (VA.E) EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Silvia Carrascal Domínguez

Universidad Camilo José Cela y Universidad Complutense

Resumen

Antecedentes. El propósito del presente estudio ha sido conocer los efectos de la alfabetización visual adquirida con el KIT E.CO en la creatividad y rendimiento académico de los alumnos de Educación Infantil y Primaria. **Método.** Diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control no equivalente para resolver nuestro problema de investigación. La población de estudio han sido los profesores y alumnos de la etapa de Educación Primaria de dos centros privados de la Comunidad de Madrid. **Resultados.** los resultados indican que la mayor parte de los alumnos se sitúan en la variable creatividad pictórica en un percentil entre 80 y 90, dejando al 79 y 89 % de niños de su edad con puntuaciones inferiores en esta escala. **Conclusiones.** A partir de estos resultados podemos llegar a afirmar que la maleta didáctica KIT E.CO es un instrumento de enseñanza-aprendizaje eficaz, que contribuye a mejorar la alfabetización visual de los alumnos, su creatividad pictórica, y, por tanto, su rendimiento académico en la asignatura de Artes.

Palabras clave: Creatividad, Rendimiento académico, Alfabetización Visual, KIT E.CO, Educación Primaria.

Abstract

Background. the aim of this study has been to know the effects of visual acquired literacy through KIT E.CO on creativity and academic efficacy in childhood and primary education students. **Method**. an almost experimental 'pre' and 'post'- test design with a non- equivalent group to solve our research problem. The surveyed people have been teachers and Primary Education students from private schools located in Madrid. **Results.** the results point out that the great majority of students are in the variable of pictorial creativity in a percentile 80- 90. 79- 89% of Primary Education students are

found to be less creative. **Conclusions.** from these results, we can affirm that KIT E.CO is an effective didactic tool that favors visual literacy of students, as well as their pictorial creativity and, therefore, their academic efficiency in the subject of Arts.

Key words: Creativity, Academic efficacy, Visual literacy, KIT E.CO, Primary Education.

Introducción

Las habilidades creativas cobran especial relevancia a edades tempranas, ya que es en este momento en el que se suceden cambios evolutivos fundamentales a nivel cognitivo, social y afectivo. Por ello, para fomentar la creatividad en el ámbito escolar, debemos diseñar metodologías innovadoras que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y divergente (Marina, 2010; Schank, 1988; Yenawine, 2013).

Estas son las cualidades que se pretenden fomentar a través del KIT E.CO donde se plantean actividades muy abiertas, que los profesores pueden incluir dentro de los proyectos de indagación, que llevan a cabo los alumnos con el objetivo de que puedan crear sus propias composiciones de imágenes, tomar decisiones complejas, razonando y trabajando en grupo, y desarrollando una conciencia internacional y ética sobre problemas medioambientales de nuestro entorno.

El primer paso para fomentar la creatividad es evaluarla en el ámbito escolar (Stemberg y O´ Hara, 1999; Yenawine, 2013). Una herramienta como el test de creatividad infantil TCI puede suponer una gran oportunidad para desarrollar las competencias creativas, pues conociendo esos cambios y el nivel creativo del niño podremos ayudarle a actualizar sus potencialidades en cada momento evolutivo.

El propósito de la investigación ha sido conocer los efectos de la alfabetización visual adquirida con el KIT E.CO en el rendimiento de los alumnos y observar posibles diferencias interindividuales en esta relación. La pregunta de la investigación quedó formulada, por tanto, de la siguiente manera: ¿Influye el trabajo para la alfabetización visual desarrollado con el KIT E.CO en el rendimiento de los alumnos en la asignatura de Artística (Arts)? ¿Los efectos que pueda tener la alfabetización visual sobre el rendimiento, serán diferentes en función del género de los alumnos?

Para dar respuesta a este interrogante nuestras hipótesis de partida fueron:

- "La maleta didáctica KIT E.CO es un instrumento de enseñanza-aprendizaje eficaz para mejorar la alfabetización visual de los alumnos y, por lo tanto, sus calificaciones en la asignatura de Educación Artística".
- “No existen diferencias individuales en el rendimiento académico de los alumnos en el área de Art derivadas de la alfabetización visual lograda con el uso del material didáctico del KIT E.CO”.

Método

Emplearemos un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control no equivalente para resolver nuestro problema de investigación.

Los sujetos de nuestra investigación se eligieron mediante un muestreo no probabilístico intencional u opinático. La muestra final estuvo formada por 4 profesores y un total de 147 niños de 2º ciclo de educación primaria (78 niños y 69 niñas), 85 pertenecientes al grupo experimental (de los cuales 49 son niños y 36 niñas) y 62 al grupo control (de los cuales 29 son niños y 33 niñas), de edades comprendidas entre los 7 y 8 años de edad.

El presente texto describe el estado de la situación en los momentos iniciales del proceso formativo para la alfabetización visual, desarrollado en los centros educativos experimentales, frente a los centros control, que siguieron la metodología didáctica habitual, según lo planificado para el momento del curso en el que se realizó la evaluación.

Participantes

La población de estudio fueron profesores y alumnos de la etapa de educación primaria de dos centros privados de la Comunidad de Madrid. Los sujetos de nuestra investigación se eligieron mediante un muestreo no probabilístico intencional u opinático. La muestra final estuvo formada por 4 profesoras de educación primaria, que asistieron a las sesiones informativas y utilizaron en sus clases el material didáctico para la alfabetización visual, y sus correspondientes alumnos: Un total de 147 niños de 2º ciclo de educación primaria (78 niños y 69 niñas) (véase figura 1), 85 pertenecientes al grupo experimental (de los cuales 49 son niños y 36 niñas) y 62 al grupo control (de los cuales 29 son niños y 33 niñas), de edades comprendidas entre los 7 y 8 años de edad.

Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos de recogida de datos: el test de creatividad infantil TCI y las actas de calificaciones de los alumnos en la asignatura de "Arts" (Educación Artística) para cada uno de los grupos estudiados.

El test de creatividad infantil (TCI) de Romo, Alfonso y Sánchez-Ruiz (2008) evalúa las potencialidades creativas en alumnos de Educación Primaria mediante una prueba figurativa (creatividad pictórica). Su finalidad es medir la capacidad de resolución de problemas, así como la originalidad de sus respuestas. Las variables que mide son tres: la originalidad, la FAI (Figuras Añadidas Inventadas) y el producto: MA (Manipulación Atípica) si el niño superpone dibujos, CM (Cambio de Material) si utiliza diferentes materiales plásticos, IN (Interacción) si los elementos del dibujo interaccionan entre sí, EV (Elementos Verbales) si hay escritura (bocadillos de los personajes, título, etc.) y AM (Alejamiento del Modelo) si se ha limitado a dibujar los mismos elementos o ha transformado el dibujo.

La prueba es de aplicación individual o colectiva y tiene una duración de 45 minutos. Consta de dos fases: modelo y dibujo. En la fase del modelo o de formulación del problema, los niños deben recortar y pegar las pegatinas que más les gusten de una hoja con 28 dibujos. Las variables que se evalúan son la manipulación atípica y la originalidad en la selección de las pegatinas. En la segunda fase, de solución del problema, los niños deben elaborar un dibujo a partir del modelo inicial. Se valora la riqueza de materiales utilizados en la realización del dibujo, las figuras añadidas fruto de la invención del niño, la interacción intencionada de los elementos del dibujo, los elementos verbales que aparecen en el dibujo y el alejamiento de éste con respecto a la composición del modelo en cuanto a significado y estructura.

Procedimiento

Establecido el primer contacto con el centro y aprobada por el equipo directivo la participación en el estudio, se escogieron siete grupos de alumnos de 3º de primaria, asignados al azar como grupo control y como grupo experimental.

La aplicación del test de creatividad TCI se realizó al inicio del segundo trimestre del curso, en una sesión de aproximadamente una hora de duración, en horario

lectivo, una semana antes de que el grupo experimental hubiera empezado a utilizar el KIT E.CO, y en tiempo similar para el grupo control, con la única diferencia de que éste último no recibió tratamiento alguno. Los datos de rendimiento iniciales en la asignatura de Arts se tomaron de la evaluación del primer trimestre del curso.

La fase de tratamiento recibida por el grupo experimental fue dirigida por las profesoras tutoras de cada uno de los grupos y consistió en 8 sesiones de una hora de duración en las que los niños trabajaron las artes plásticas visuales de la maleta didáctica y desarrollaron su conciencia medioambiental y su pensamiento flexible, crítico y creativo, de manera individual y en pequeño grupo (Gruber y Davis, 1988).

Las sesiones se desarrollaron siguiendo el siguiente esquema: 1) motivación hacia los contenidos e introducción a los objetivos de la sesión, 2) desarrollo de las actividades, en cuyo caso, dependiendo de las mismas se optó por una organización del grupo-clase en parejas o individual, y 3) puesta en común e intercambio de impresiones en gran grupo.

Resultados

En general, los resultados muestran que la mayor parte de los alumnos se sitúan en la variable creatividad pictórica en un percentil entre 80 y 90, dejando al 79 y 89 % de niños de su edad con puntuaciones inferiores en esta escala (véase figura 1).

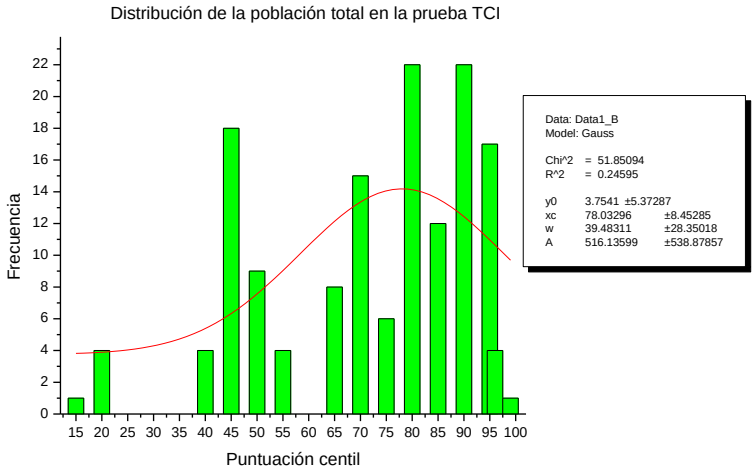


Figura 1. Creatividad de la población total

En las figuras 2 y 3 vemos que el grupo experimental es quien se ubica con mayor frecuencia en el centil 90, frente al grupo control que se ubica mayoritariamente en el centil 80.

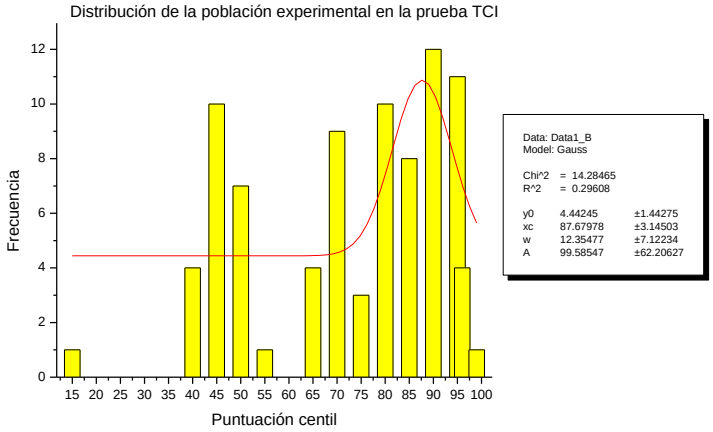


Figura 2. Creatividad del grupo experimental

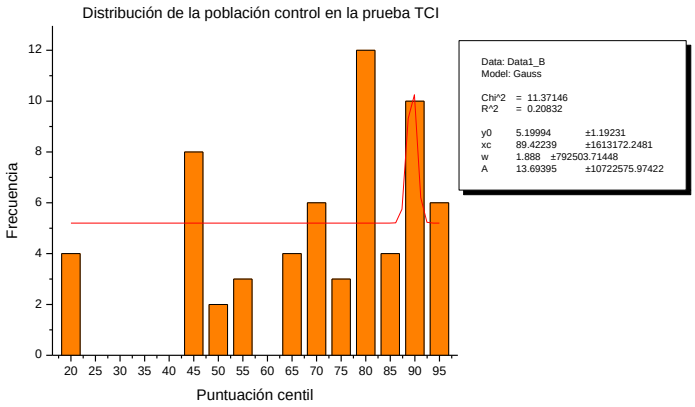


Figura 3. Creatividad del grupo control

En el desarrollo de la investigación se observa que son las niñas las que con mayor frecuencia se sitúan en el centil 80, frente a los niños que suelen situarse, aunque en menor número, en el percentil 90.

Además, se comprueba que en el grupo experimental se incrementan las diferencias por género. Las frecuencias en creatividad pictórica de los niños son mayores que las de las niñas entre los centiles 85 y 90, frente a la mayor proporción de niñas que se sitúa en los centiles 45 y 80 (véase Figura 4).

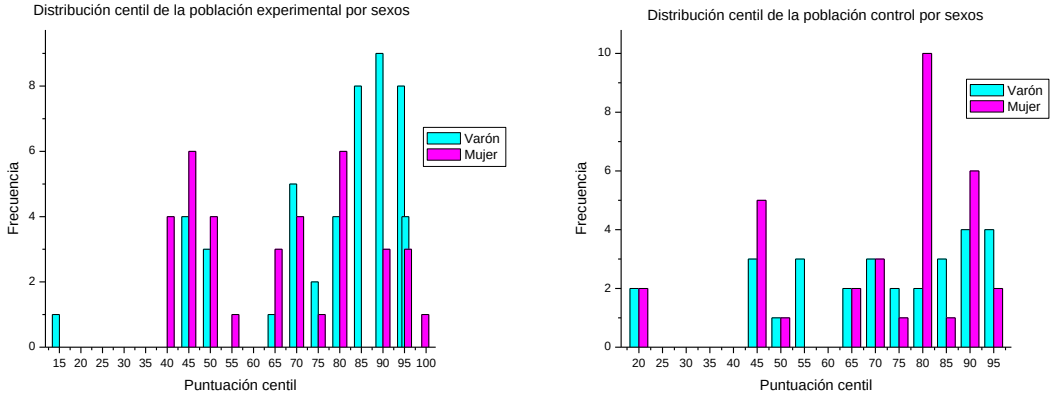


Figura 4. Creatividad por grupos y por sexos

Analizando el rendimiento académico en la asignatura de Arts, se puede observar que el mayor porcentaje de los alumnos alcanzó un promedio de notable, frente a un menor porcentaje de alumnos que obtuvo sobresaliente o bien.

Cuando cruzamos las variables sexo y grupo, comprobamos que el grupo experimental sigue la tendencia general de los datos, obteniendo una calificación de notable, especialmente los chicos frente a las chicas; mientras que las chicas muestran unas calificaciones similares a la tendencia general del grupo control, obteniendo una calificación media en Arts de sobresaliente, seguida de notable y bien (véase Figura 5).

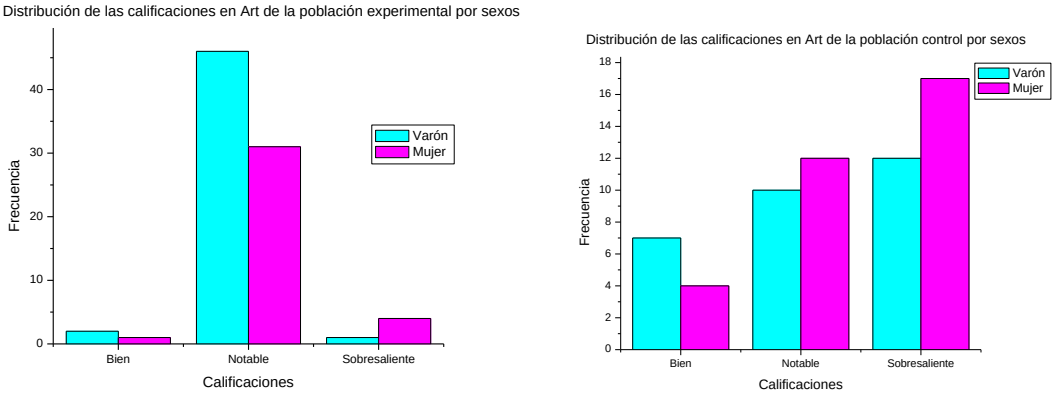


Figura 5. Rendimiento en Arts, por grupo y por sexo

Conclusiones

A partir de estos resultados podemos llegar a la conclusión de que la maleta didáctica KIT E.CO es un instrumento de enseñanza-aprendizaje eficaz, que contribuye a mejorar la alfabetización visual de los alumnos, su creatividad pictórica, y, por tanto, su rendimiento académico en la asignatura de Arts. El grupo experimental se sitúa mayoritariamente en el centil 90, mientras que el control se sitúa en el centil 80. El rendimiento medio más frecuente es de notable, seguido de sobresaliente y bien. Tendencia que se manifiesta más en el grupo experimental que en el control, que obtiene mejores calificaciones (sobresaliente) en Arts.

No existen diferencias por sexo respecto a que el mayor porcentaje de creatividad se sitúa entre los percentiles 80-90, pero sí matices diferentes por grupo. Las mujeres se sitúan más en el centil 80, frente a los niños que se sitúan en el centil 90. Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por (Alfonso, Cantero y Melero, 2009) quienes, en lo que respecta a la creatividad gráfica o pictórica, no encontraron diferencias de género en la creatividad verbal. Niños y niñas mostraron un nivel parejo a nivel global por lo que respecta a su creatividad pictórica.

Referencias

Alfonso, V., Cantero, M. J. y Melero, R. (2009). *Creatividad, autoestima y adaptación social en educación primaria, 11*, 1-14. Recuperado de http://www.revistarecrearte.net/IMG/pdf/R11__2.K_Creatividad_autoestima_y_ adaptacion_ social_en_alumnos_de_educacion_primaria_.pdf

Gruber, H. E. y Davis, S. N. (1988). Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 93-115). New York. Cambridge University Press.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento.* Barcelona: Planeta.

Romo, M. Alfonso, V. y Sánchez M. J. (2008). *Manual del Test de Creatividad Infantil.* Madrid: Tea Ediciones.

Schank, R. C. (1988). *The creative attitude: Learning to ask and answer the right questions*. New York: Macmillan.

Stemberg, R. J. y O´ Hara, L. (1999). Creativity and intelligence. En R.J. Stemberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). New York. Cambridge University Press.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, Massachussets: Harward Education Pres.

EL MALESTAR DE LA CULTURA DESDE LA ÓPTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Pablo López de Leyva

Universidad de Granada

Resumen

Partiendo de un contexto de crisis epistemológica y humanística en la sociedad española y europea en general, este estudio se propone indagar sobre sus consecuencias en nuestro sistema educativo, recurriendo para ello a la obra de figuras principales de la filosofía y la sociología. Desde un enfoque fenomenológico y un pertinente análisis bibliográfico de los autores concernidos en el tratamiento de esta problemática, se avanzará una respuesta sobre nuestras preconcepciones de la Educación. Esta indagación permitirá constatar la pervivencia de teorías implícitas de la Educación como excelencia intelectual y, por tanto, el predominio de prácticas docentes basadas procesos memorísticos y reproductivos en el aprendizaje de nuestro alumnado. De este resultado se extraerán conclusiones conducentes a la necesidad de promover enfoques educativos más integradores, solidarios y comprometidos, dentro de una comprensión de la educación como crecimiento integral del alumnado y como capacitación hacia una vida activa en comunidad, que promueva transformaciones en nuestras aulas y, a la postre, en la situación descrita de crisis de las estructuras sociales del sistema neoliberal.

Palabras clave: Crisis, Educación para la ciudadanía, educación inclusiva.

Abstract

Starting from an epistemological and humanist context of crisis in Spanish and European society, this study purpose is to investigate about consequences in our education system, through the main philosophy and sociology authors work. From the point of view of a phenomenology approach and an appropriate documentary bibliographic analysis the concerned authors in the treatment of the problem, it will be possible to get to an answer about our preconceptions of Education. This inquiry will allow us to contrast the continuity of implicit theories of Education as intellectual excellence and, thus, the predominance of teaching practices based on rote and

reproductive learning processes. Based on this result, we will draw conclusions to demonstrate the need for more inclusive, simpathetic and dedicated educational approaches, from the understanding of Education as students holistic growth and community active life training, in the crisis described situation of neoliberal system social structures.

Keywords: Crisis, Citizenship education, Inclusive Education.

Introducción

Crisis epistemológica y humanística en la sociedad española del siglo XXI

Occidente asiste a una crisis poliédrica que supone una reducción de la comprensión (crisis epistemológica) y las posibilidades de conocimiento de nuestro mundo y nuestra propia comprensión como seres creadores de sentido (crisis humanista).

Partiendo de las conclusiones reflejadas por Freud en su obra "El malestar de la Cultura", suscribimos con Cerezo (2003) el punto álgido que alcanza esta crisis política, social, epistémica y humanista a finales del siglo XIX y que Freud localiza en la sociedad de los años 20, extendiéndose su alcance hasta nuestros días. La estabilidad del proceso de crisis avanzado, queda patente en las distintas visiones que filósofos y sociólogos acreditados de nuestra época han plasmado a través de distintas ideas fuerza, tales como el fin de la sociedad o la sociedad de individuos (Bauman, 2003), la sociedad de consumidores (Bauman, 2007), el empresario de sí mismo (Foucault, 2007), la sociedad del cansancio (Han, 2012) o la sociedad del riesgo (Beck, 2008)

Método

El tratamiento riguroso de la temática requiere un análisis bibliográfico crítico de los temas concernidos. Sin pretensiones de exclusividad, los procedimientos metodológicos hermenéuticos, genealógicos y fenomenológicos se entremezclan para comprender la cuestión de la crisis de sentido y proponer algunos asuntos centrales para la promoción de enfoques educativos inclusivos.

Resultados

Cultura positivista en las aulas

Dos tendencias presentes en el día a día de nuestras aulas, como son la negación del carácter histórico del ser humano y la consolidación de políticas y prácticas educativas basadas en evidencias, apuntalan una cultura positivista vivenciada en mayor o menor grado en nuestras aulas.

Negación del carácter histórico del ser humano

Partiendo de la distinción realizada por De la Herrán y González (2002) entre *errores técnicos* y *errores egóticos* en la práctica docente habitual, el foco de interés se centrará en los problemas originados por lo que los autores denominan una *mal praxis egógena*. Los *errores egóticos* (relativos al ego) están localizados, en este caso, en la actitud acrítica y el fomento de predisposiciones, creencias, preferencias, inclinaciones, etc., de la ideología de la propia fuente de adherencia.

Según Giroux (2003), la principal deriva de cierta cultura positivista en las escuelas la encontramos en la invisibilización de la condición histórica del ser humano. Las dimensiones interpretativas y valorativas pierden importancia en favor de la objetividad mensurable. De esta manera opera una forma de regulación social que ajusta hechos a leyes.

Por otra parte, este celo en el dominio técnico y la cuantificación, limita la parte racional capaz de producir efectos liberadores, a saber, la razón crítica. En relación a esto, se hace precisa una referencia a la cuestión de las evidencias científicas como criterio de selección de políticas y prácticas educativas.

Sobre las políticas y prácticas educativas basadas en evidencias.

Llegados a este punto se abordarán algunos problemas derivados de una cultura positivista que se ha materializado en políticas y prácticas educativas basadas en evidencias científicas (Pring, 2016), en particular, y a evidencias, en general.

Respecto a la primera cuestión, la idea de una educación basada en evidencias científicas obvia el hecho de que existen formas científicas y no científicas del discurso. Esto hace que se rechacen ciertas afirmaciones como infundadas por no estar basadas en evidencias cuando, en realidad, lo están, si bien éstas no son de tipo científico.

Por otro lado, la defensa de una educación basada en evidencias científicas olvida la diferencia entre *evidencia* y *prueba*. La evidencia sirve como criterio para probar algo pero no prueba nada por sí misma. Será necesario reforzar gradualmente esa evidencia para que la prueba sea sólida. Dicho de otra manera, existe un salto lógico entre la evidencia y la conclusión.

Además de estas razones para limitar el carácter probatorio de las evidencias científicas, Hargreaves y Fullan (2014, p. 73-75), señalan otros cinco excesos asociados al discurso de las prácticas y políticas educativas basadas en evidencias, no sólo científicas, sino en general.

a) La evidencia puede estar contaminada por el interés particular, asociado a beneficios económicos u otros.
b) La evidencia puede ser utilizada de manera selectiva y, a veces, políticamente.
c) La evidencia, en ocasiones, no va de la mano de lo que conocemos como "sentido común" o, dicho con palabras de los propios autores, "la evidencia no es evidente" (op.cit, p. 74). Estos casos complican la implementación efectiva de la evidencia.
d) La evidencia del "qué" no implica la evidencia del "cómo". Las actuaciones conducentes a la mejora de los aprendizajes de nuestro alumnado deben ir acompañadas de los recursos necesarios para llevarlas a cabo y dispuestos de la forma adecuada para llegar a las prescripciones determinadas a partir de la evidencia.
e) La excesiva concentración hacia la mejora de cierto ámbito educativo basado en una evidencia contrastada puede tener el efecto colateral de desatender otro aspecto educativo igualmente importante para la mejora de los aprendizajes del alumnado.

No obstante, aunque es preciso relativizar el valor de las evidencias, científicas o de otro tipo, existen buenos motivos para no refugiarnos en una praxis docente basada en la intuición. Al contrario, existe respecto a esta cuestión un consenso bastante generalizado de que nuestro quehacer docente debe basarse en evidencias. Se trataría, más bien, de hacer un uso reflexivo y crítico en torno a esta cuestión que permita un contraste adecuado sobre el contexto en el que el alumnado desarrolla sus prácticas educativas.

Conclusiones

Al final, este discurso basado en la exigencia de evidencia acaba centrando el debate de la educación en la evaluación de resultados, relegando a un segundo plano la evaluación de los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado. Y es este legado de la *cultura positivista* el que, en cierto modo, cifra las teorías implícitas de buena parte del profesorado de nuestro sistema educativo acerca de los propósitos de la educación.

Desde un paradigma asumido por una amplia proporción del gremio docente y por buena parte de la sociedad, la educación es entendida como búsqueda de la "excelencia intelectual". En esta comprensión academicista, el objeto de la educación es el simple cultivo del intelecto. El esfuerzo de la educación debe ser, desde esta perspectiva, un esfuerzo de sistematización, de enseñanza teórica de conceptos y de entrenamiento en procesos memorísticos por parte del alumnado dentro de un modelo transmisivo.

Opera así una priorización de productos frente a procesos del aprendizaje tiene importantes consecuencias en materia de inclusión educativa.

Teorías implícitas de la exclusión

La diversidad humana es un hecho y, sin embargo, el reconocimiento de esta consustancial originalidad de las personas no implica dispensar un tratamiento individualizado en su educación, tal y como han puesto de manifiesto Echeita, Simón, López y Urbina (2013). Según estos autores, nuestros modos de pensar la diferencia y de concebir la inclusión vienen condicionados por una suerte de teorías implícitas que subyacen a cualquier reconocimiento explícito, profundamente visceral o emocional y asociadas a la necesidad práctica de dar soluciones a los problemas.

Es, en base a la naturaleza encarnada de estas teorías implícitas, que se requerirá algo más que buenas palabras articular una praxis coherente en nuestro saber pedagógico. Será necesaria la participación en nuevos contextos de aplicación docente, acompañados de una paralela actividad reflexiva, para producir los cambios deseados en aras a una mejor inclusión de la totalidad de nuestro alumnado. Sólo desde esta práctica reflexiva es posible el cambio. Ahora bien, siendo condición *sine qua non*, no constituirá esta una condición suficiente. Será preciso que estos procesos reflexivos sean compartidos por una comunidad educativa, por lo menos, por el plantel docente.

¿Y hacia dónde deberíamos enfocar esa reflexión? Hacia una idea de la educación como crecimiento de forma integral y como capacitación para una vida activa en comunidad (Lara, 2012, p. 10).

La educación como crecimiento integral

Este enfoque resulta más completo que el centrado en la excelencia intelectual por cuanto se trata, desde esta perspectiva no sólo de educar la dimensión intelectual de los seres humanos sino también su dimensión social y moral. El punto de partida de esta concepción es el de individuos contextualizados, que comparten una cultura y unos valores y que, junto a otras culturas, deben vivir en comunidad de una manera más o menos inteligente.

La educación como capacitación hacia una vida activa en comunidad. La inclusión como reto.

La Educación debe promover que los individuos en esta tradición educados trabajen desde principios cooperativos que permitan una mejor vida en sociedad, ese "amor público" del que ya nos hablaba el ilustrado Jovellanos, (Lara, 2008, p.346). El fin de la educación desde esta perspectiva será la virtud pública, desde una actitud de *solidaridad social* y la educación será asemejada entonces a lo que hoy se conoce como una educación para la ciudadanía, en la línea enunciada por Martha Nussbaum (2007, p. 205) cuando afirma que "el propósito de la cooperación social no es obtener un beneficio; es promover la dignidad y el bienestar de todos los ciudadanos".

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidos Iberica.

Cerezo, P. (2003). *El mal del siglo: El conflicto entre Ilustración y Romanticismo en la crisis finisecular del siglo XIX*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Echeita G., Simón C., López M. y Urbina, C. (2013) Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Á. Verdugo

Alonso y R. Shalock. (Coord.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amar.

Foucault, M., Senellart, M., Ewald, F. y Fontana, A. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collége de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. A. y Pons, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

Herrán, A. y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.

Lara, M. C. (2008). *Ilustración Española y Pensamiento Inglés: Jovellanos.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

Lara, M. C. (2012). *Compromiso docente y realidad educativa: lo que podemos hacer* Editorial Síntesis.

Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.

Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

LA PRUEBA DE ACCESO A GRADO SUPERIOR DE CLARINETE Y SUS INFLUENCIAS EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Francisco Joaquín Garres Pérez

Universidad Católica de Murcia

Resumen

Al finalizar Enseñanzas Profesionales, el estudiante realiza las Pruebas de Acceso a Grado Superior de Música, consistentes en interpretar tres obras de diferentes estilos musicales (una de ellas de memoria), repentizar una obra y realizar un análisis de una partitura. En esta comunicación se muestra una investigación realizada con alumnado de último ciclo de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio de Torrevieja. Se pretendió demostrar la necesidad de sistematizar un método pedagógico para el último ciclo, acorde con las exigencias de las Pruebas de Acceso. Para ello, se recurrió a una recogida de información de las fuentes directas (profesorado de Profesional y de Superior, y alumnado de estas mismas etapas). El alumnado mejoró en sus interpretaciones y en su percepción de sus capacidades ante la Prueba de Acceso. También, lograron mejorar sus tiempos de estudio, encauzándolo para maximizar dicho tiempo. Se pudo comprobar cómo el alumnado necesitaba esta sistematización para presentarse a las Pruebas de Acceso con mayor seguridad. El aula de Clarinete debe comenzar a sistematizar distintas propuestas metodológicas que respondan a las necesidades y exigencias del alumnado actual, cada vez más necesitado de constructividad y significatividad, y menos de la "pedagogía tradicionalista" imitativa.

Palabras clave: Clarinete, Prueba de Acceso, Repentización, Memorización, Enseñanzas Profesionales.

Abstract

At the end of Professional Teaching, the student performs the Tests of Access to Higher Degree of Music, consisting of interpreting three works of different musical styles (one of them by heart), creating a work and performing an analysis of a score. This communication shows a research carried out with students of the last cycle of

Professional Teaching Clarinet of the Conservatory of Torrevieja. It was tried to demonstrate the need to systematize a pedagogical method for the last cycle, in accordance with the requirements of the Access Tests. For this, a collection of information was used from the direct sources (teachers of Professional and Superior, and students of these same stages). The students improved in their interpretations and in their perception of their abilities before the Access Test. Also, they managed to improve their study times, channeling it to maximize that time. It was possible to verify how the students needed this systematization to present themselves to the Access Tests with greater security. The clarinet classroom should begin to systematize different methodological proposals that respond to the needs and demands of the current students, increasingly needed constructivity and significance, and less of the "traditionalist" pedagogy imitative.

Keywords: Clarinet, Access Test, Reenactment, Memorization, Professional Education.

Introducción

Las Enseñanzas Profesionales de Música han cambiado mucho desde el Plan de 1942. El vigente Plan de 2006 (*LOE*) no trajo tantas diferencias con respecto al Plan *LOGSE*, que sí supuso importantes cambios respecto al Plan de 1966. Las Enseñanzas Artísticas habían presenciado un importante incremento de materias, destinadas a mejorar la formación del músico profesional, como puede deducirse de un análisis comparado de las referencias legislativas pertinentes: *Decreto de 15 de junio de 1942*, *Decreto 2618/1966*, *Real Decreto 756/1992* y *Real Decreto 1577/2006*.

Estos cambios también se vivieron en las Superiores y en sus Pruebas de Acceso. Si bien el planteamiento en ellas varió, no sucedió lo mismo respecto a lo relacionado con la prueba interpretativa: el nivel de exigencia se mantuvo, a pesar de los cambios curriculares del Profesional. De modo que, se produjo un "desajuste" que llevó al alumnado y al profesorado de Enseñanzas Profesionales a plantearse qué sucede en último ciclo. ¿Sólo deben trabajar las obras recomendadas para las Pruebas de Acceso? ¿Qué tipo de metodología deben plantear para preparar mejor al alumnado? Éstos fueron algunos de los interrogantes que promovieron esta investigación, centrada en

conseguir un método de trabajo adecuado al último ciclo de Enseñanzas Profesionales y a las exigencias de la Prueba de Acceso a Grado Superior.

En las aulas instrumentales de los Conservatorios de Música, resulta muy rara la utilización de una metodología didáctica instrumental diferente a la tradicional (imitativa), que ha sido criticada por muchos autores (Bernabé, 2013; Hoppenot, 1991). Una búsqueda bibliográfica mostró que, aunque se cuenta con manuales (denominados métodos) como el de Romero (1958), no hay metodologías desarrolladas para trabajar distintos elementos característicos del aula específica de Clarinete.

Entonces, ¿cómo se supone que debe trabajarse en el aula de Clarinete? ¿Cómo puede estructurarse una sesión para que el alumnado se sienta preparado para las Pruebas de Acceso? Otras especialidades han desarrollado propuestas para promover el cambio pedagógico en el Conservatorio (Mira, 2006), que podían tomarse prestadas para adaptarlas al del aula clarinetística. Pero, las peculiaridades de cada instrumento obligan a centrarse en los problemas ante las pruebas para replantear la docencia en último ciclo de Profesional.

Las Pruebas de Acceso implican exigencias que no se corresponden con los contenidos del último ciclo de Enseñanzas Profesionales. Sus distintos exámenes vienen a mostrar cómo los contenidos y la metodología del último ciclo no garantizan su superación.

Distintos problemas detectados en la repentización, en la memorización, en el análisis y aspectos técnicos, han mostrado que el principal problema en la especialidad de Clarinete radica en que no hay una metodología didáctica que permita resolverlos. Siempre se ha partido de la imitación y no todo el alumnado responde ante ella; y, entonces, ¿qué puede hacer el alumnado y qué debe hacer el docente? En epígrafes siguientes, explicaremos cómo se trabajó solucionarlos.

Método

Se recogieron datos durante los cursos académicos 2013/2014 y 2014/2015 entre el profesorado de Enseñanzas Profesionales de todos los Conservatorios de Música de la Vega Baja (provincia de Alicante) y de Murcia capital, así como del profesorado de los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante, y también del alumnado que se presentaba a las Pruebas de Acceso a Grado Superior. Una vez extraídas las

conclusiones, a nivel cualitativo y cuantitativo, se organizó una propuesta metodológica con la Prueba de Acceso como eje vertebrador de la docencia para el último ciclo de Profesional, que fue desarrollada durante el curso 2015/2016.

El principal objetivo investigador se centró en la sistematización metodológica del último ciclo de Enseñanzas Profesionales, con la intención de facilitar la preparación de la Prueba de Acceso a Grado Superior. A nivel específico, se persiguieron cuatro objetivos: el planteamiento de una metodología de Repentización, de memorización, de Análisis específico del Clarinete y, finalmente, tratar de reconducir las exigencias del repertorio para garantizar su comprensión e idoneidad para el alumnado de último ciclo.

Se realizaron distintas entrevistas, cuestionarios y mesas redondas entre el profesorado de Clarinete para tratar de conocer sus opiniones sobre la situación de la pedagogía en el aula del Conservatorio. También, se necesitaba conocer sus opiniones sobre cómo llegaba el alumnado a las Pruebas de Acceso, desde dos visiones diferentes pero complementarias para la preparación de una correcta propuesta metodológica: el examinador y el preparador del alumnado que se examinaba. Todo esto desembocó en la concreción de una serie de problemas en torno a los cuales debíamos estructurar una propuesta metodológica que respondiese a las exigencias del último ciclo, al tiempo que a las de las Pruebas de Acceso. Los problemas que habían detectado los especialistas permitieron organizar los distintos objetivos específicos de esta investigación (citados en párrafos anteriores).

Una vez organizada la propuesta metodológica, se desarrolló con el alumnado del Conservatorio Profesional de Música de Torrevieja (Alicante). Se procedió a la recogida de datos previa a la intervención y una vez desarrollada la propuesta se volvió a pasar el mismo cuestionario, para comprobar el grado de control sobre los aspectos problemáticos destacados anteriormente.

Resultados

Podríamos dividirlos en distintos bloques, puesto que esta investigación permitió comprobar la validez de una propuesta metodológica, al tiempo que abrir una interesante línea de investigación sobres las percepciones alrededor de las Pruebas de Acceso y la pedagogía en el aula de Clarinete de los Conservatorios de Música.

Los resultados obtenidos en las entrevistas al profesorado muestran las distintas carencias que presenta en el alumnado de Enseñanzas Profesionales, en diferentes aspectos musicales: lectura a primera vista, problemas técnicos (posición, sonoridad…), extramusicales (nervios, miedo escénico), problemas de memoria y de concentración. También, se recogieron datos sobre planteamientos didácticos que pudiesen desarrollar en el aula, para comprobar hasta qué punto eran conscientes o no del desarrollo de la tradicional pedagogía imitativa.

El alumnado de estas enseñanzas también valoró cómo se presentaba a las Pruebas de Acceso a Grado Superior y consideró que tenían problemas sin resolver (memorización, Repentización, nerviosismo, inseguridad), cuestiones que no habían trabajado suficiente para poder presentarse con seguridad a estas pruebas. El alumnado que accedió a Superior también fue entrevistado para comprobar sus carencias y sus necesidades que podrían (o deberían) haberse trabajado en Enseñanzas Profesionales.

Finalmente, el alumnado con el que se desarrolló la propuesta logró considerables mejoras de cara a la realización de las Pruebas de Acceso. Aprendieron a repentizar, a analizar las obras de Clarinete atendiendo a las características propias del instrumento, desarrollaron más opciones para controlar el proceso de memorización de las obras, y optimizaron sus tiempos de estudio al contar con pautas de trabajo en el aula, extrapolables al tiempo de trabajo en casa.

Conclusiones

Se puede concluir diciendo que el aula de Clarinete necesita alejarse del tradicionalismo pedagógico imperante en los Conservatorios. El alumnado necesita nuevas formas de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje, para que le resulte significativo, constructivo, estimulador para continuar aprendiendo. Sólo así, el alumnado podrá enfocar las Pruebas de Acceso con seguridad y confianza en sus posibilidades.

El docente de Clarinete tiene que abrirse a nuevas perspectivas metodológicas enfocadas al análisis de la partitura en el aula, a trabajar la Repentización y distintas cuestiones técnicas, así como aspectos extramusicales como el miedo escénico. Sólo ofreciendo un planteamiento metodológico diferente en el aula, el alumnado podrá

cambiar su enfoque de estudio en casa y, así, maximizarlo y mejorar sus resultados en las Pruebas de Acceso.

Referencias

Bernabé, M. (2013). Formación didáctica en Enseñanzas Elementales de Clarinete. *Música y Educación*, *93*, 70-91.

Ministerio de Educación Nacional (1942). Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. *BOE (04/07/1942), 185*, 4838-4840.

Ministerio de Educación y Ciencia (1966). Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. *BOE (24/10/1966), 254*, 13381-13387.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. *BOE (1992), 206*, 20358, 29781-29800.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (20/01/2006), 81*, 1221, 2853-2900.

Hoppenot, D. (1991). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.

Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. Alicante: Universidad de Alicante.

Romero, A. (1958). *Método completo para Clarinete*. Madrid: Unión Musical Española Editores.

CANCIONES POPULARES Y RECURSOS DIGITALES: STOP MOTION EN EL AULA DE INFANTIL

Nerea Barrena de la Rua y Cristina Arriaga Sanz

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Cada vez disponemos de más recursos digitales en los que apoyarnos para mejorar los procesos educativos de enseñanza/aprendizaje y hacerlos más motivadores para el alumnado. En esta propuesta se profundiza en la utilización de estos recursos, a través de la realización pequeños vídeos con la técnica de Stop Motion para trabajar canciones tradicionales en el aula de Educación Infantil. Partiendo de una serie de materiales temáticos transversales, el alumnado escogerá uno y elaborarán un Stop Motion en el que plasmarán imágenes e ideas relacionadas con dicho tema a través de elementos del patrimonio musical vasco. Para ello, deberán elaborar un pequeño guion, buscar información, recopilar o crear los materiales de la animación y fotografiarlos, además de trabajar el fondo sonoro. El resultado es un proyecto interdisciplinar en el que se adquieren competencias relacionadas con distintas áreas curriculares, una labor de equipo donde todos participan y aportan ideas, trabajando de forma inclusiva y colaborativa en una actividad en la que el que el patrimonio musical es el vehículo para un aprendizaje global.

Palabras clave: Stop Motion, patrimonio musical, educación Infantil, TIC.

Abstract

Today we have available many digital resources to support us to improve educational processes and make them more motivating for students. Within these, we will delve into how to make small videos with the Stop Motion technique to introduce traditional songs in the early childhood education. Starting from a collection of transversal thematic materials, the students will choose one and elaborate a Stop Motion in which they will produce images and ideas related to this theme through elements of the Basque musical heritage. To do this, they will have to elaborate a small script, to look for information, to collect or to create the materials of the animation and to photograph them, besides

working the sound background. The result is an interdisciplinary project in which diverse competences and curricular areas are worked, a team work where all students participate and contribute ideas, working in an inclusive and collaborative way in an activity in which the musical heritage is the vehicle for a Global learning.

Keywords: Stop Motion, music heritage, early childhood education, ICT (Information and communications technology).

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se ha llevado a cabo en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, aunando las tecnologías de la información y el uso del patrimonio con fines educativos a través de la creación de vídeos con la técnica de Stop Motion. Se ha desarrollado esta propuesta en el 1º curso de Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco, en el Campus de Álava; dentro de las asignaturas *Desarrollo de la Expresión Musical I* y *Artes Plásticas y Cultura Visual I.*

El objetivo principal de esta actividad ha sido el de profundizar en la elaboración de vídeos con fines didácticos, en concreto a través de la técnica de Stop Motion, para trabajar canciones tradicionales y elementos patrimoniales en el aula de Educación Infantil. La implementación del uso de las TIC en el aula a través de la realización de vídeos didácticos potencia la motivación del alumnado, enriquece el proceso de aprendizaje, y permite expresar sentimientos de forma creativa y original (Ros, 2014). Asimismo, la realización de esta actividad en pequeños grupos ha fomentado el trabajo cooperativo, compartiendo y procesando información entre todos los participantes para dar lugar a conocimientos comunes. Igualmente, se ha pretendido trabajar una serie de competencias en nuestro alumnado, que a su vez les capaciten para desarrollar los contenidos curriculares propios de cada etapa en las actividades diseñadas para sus futuros alumnos y alumnas de Infantil.

Método: Propuesta de actividad

Actualmente, el campo de acción del futuro docente es muy amplio y atender a un currículo significativo, nos lleva a presentar actividades de forma adecuada y diferenciada. En lo que se refiere a la implementación de la asignatura de *Desarrollo de*

la expresión musical I en la formación inicial del profesorado, no debemos perder de vista que nos encontramos con un amplio universo musical y tecnológico que atiende a diferentes géneros y recursos. Por lo tanto, es nuestra intención destacar la relevancia que tendrá en su futura labor docente, por su valor educativo y cultural, el repertorio tradicional y otros elementos del patrimonio (Arriaga, Cabedo, Díaz y Riaño, 2014; Díaz y Arriaga, 2013).

Igualmente, será fundamental la utilización de metodologías activas que sitúen al alumnado en el centro de aprendizaje, fomentando el pensamiento reflexivo y crítico. Con este objetivo, las escuelas de magisterio de la Universidad del País Vasco, plantean una estructura formativa de carácter modular que potencie la interdisciplinaridad frente a la yuxtaposición de disciplinas y el trabajo cooperativo frente al individual. Esta estructura modular consiste en que las asignaturas correspondientes al mismo semestre constituyen un módulo, una unidad básica de enseñanza-aprendizaje, organizada a partir de unos objetivos y que ofrece una guía de aprendizaje siguiendo unas pautas preestablecidas. En esta estructura se realiza una Tarea Interdisciplinar de Módulo (TIM) (Arriaga, Madariaga y Morentin, 2012).

En esta propuesta, el punto de partida para la elaboración de los vídeos ha sido la tarea correspondiente al módulo "Escuela y Curriculum". Se articula en forma de actividad transversal donde se aborda el tema desde la perspectiva de cada una de las asignaturas impartidas, analizando un material didáctico desde las directrices del Curriculum de Educación y las pautas específicas de cada asignatura.

Siguiendo estas pautas, cada grupo de alumnos y alumnas ha plasmado en su vídeo el tema del trabajo modular a través de elementos artísticos de creación propia y elementos del patrimonio musical vasco de su elección.

Para decidir qué fragmentos musicales utilizar, hemos tratado en común los conceptos de patrimonio cultural y musical. Sirviéndonos de la definición de patrimonio musical (Gembero, 2005) hemos acordado utilizar cualquier expresión musical o elemento sonoro que resulte característico de nuestra cultura, sirva para identificarla y a su vez diferenciarla de otras culturas.

Establecidos los criterios de imagen y sonido, hemos explicado algunos procedimientos tecnológicos sencillos como extraer una pista de audio desde un vídeo de internet, editar este audio; hemos visto las técnicas uso, posibilidades y limitaciones

de diversas aplicaciones para dispositivos móviles que sirvan para elaborar los vídeos o software para el montaje del vídeo en el ordenador (Ros, 2014).

Resultados

Se han elaborado un total de 20 vídeos en los que se han utilizado 31 fragmentos musicales, de los cuales 29 contienen elementos del patrimonio musical vasco: 26 canciones con letra en euskera, 1 canción con letra en chino y 4 fragmentos instrumentales. De estos fragmentos instrumentales, cabe destacar que dos de ellos forman parte del repertorio de música folk vasco y los otros dos pertenecen al repertorio clásico universal, por lo que no son considerados elementos del patrimonio vasco. Es reseñable que, del total de 26 canciones en euskera, más de la mitad son canciones infantiles.

Como elementos representativos de nuestra cultura, tal y como se muestra en la Figura 1, la mayoría del alumnado ha recurrido a canciones con letra en euskera (26 fragmentos), y en menor medida ha recurrido a músicas con instrumentos tradicionales del País Vasco como la txalaparta o la trikitixa (3 fragmentos), o formas de expresión vocal propias de la tradición vasca como son los bertsolaris (1 fragmento).

Figura 1. Resultados: algunas características de los fragmentos musicales utilizados en los vídeos Stop Motion

En cuanto a los programas utilizados para la elaboración de los vídeos, el más versátil e intuitivo ha resultado ser Movie Maker en su versión para PC, utilizado en 16

de los 20 vídeos. Las aplicaciones para dispositivos móviles, como Stop Motion Studio o PicPac, utilizadas en tres y un vídeo respectivamente, han mostrado importantes limitaciones en sus versiones gratuitas a la hora de insertar y editar el audio, si bien han sido muy cómodas a la hora de realizar la serie de fotografías.

Conclusiones

Una vez finalizados los vídeos y recogidas las impresiones del alumnado, podemos concluir afirmando que ha resultado ser una actividad novedosa y motivadora para los estudiantes, y una vez llevada a cabo esta experiencia, se sienten capaces de implementarla en el aula de Educación Infantil.

A pesar de no haber formulado más premisa que la utilización de elementos del patrimonio musical vasco, en la mayoría de vídeos se han utilizado canciones infantiles, en algún caso sirviéndose además de refuerzo de otros elementos del patrimonio no musicales como pueden ser los personajes mitológicos.

Gracias a esta actividad, hemos tenido ocasión de conversar acerca del concepto de patrimonio en general y patrimonio musical en particular, llegando a una definición consensuada; de esta manera, si bien no hemos tenido como objetivo la delimitación del concepto de patrimonio, nos ha servido para reflexionar sobre el mismo. Así, se ha concienciado al alumnado de la importancia del cuidado y difusión del patrimonio musical y de la potente herramienta que puede resultar en el aula de infantil como vehículo educativo, además de potenciar y exponer otras muestras de patrimonio cultural y musical.

A través de la elaboración de estos vídeos, hemos fomentado un aprendizaje significativo, impulsando la reflexión personal y grupal, orientando al alumnado hacia un trabajo cooperativo y potenciando la creatividad y sensibilidad musical y didáctica de nuestros futuros maestros y maestras.

Referencias

Arriaga, C., Cabedo, A., Díaz, M. y Riaño, M. E. (2014). Práctica reflexiva e innovación educativa. Un estudio sobre el patrimonio musical en la formación docente. En P. Membiela, N. Casado y Mª. I. Ceberios (Eds.), *Investigaciones en el contexto universitario actual* (pp. 293-297). Orense: Educación Editora.

Arriaga, C., Madariaga, J. M. y Morentín, M. (2012). La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el grado de maestro de Educación Infantil. *Eufonía Didáctica de la Música*, *55*, 26-39.

Díaz, M. y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de Infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, *27*, 107-122.

Gembero, M. (2005). El patrimonio musical español y su gestión. *Revista de Musicología, XXVIII* (1), 135-181. Madrid. Sociedad Española de Musicología.

Ros, M. I. (2014). Stop Motion en la clase de Educación Artística y Plástica: una experiencia de aula del Grado de Educación Primaria. En E. Martín y J. Hernández (Eds.), *Pedagogía Audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. (pp. 92-102) Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA IMPROVISACIÓN Y LA CREATIVIDAD EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN EL AULA DE SAXOFÓN

Raúl Lledó Valor y Eladio Sellés Navarro

Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)

Resumen

El presente estudio presenta una investigación sobre la pedagogía musical, la creatividad y la improvisación en el contexto de las Enseñanzas Profesionales de Música Clásica en el aula de Saxofón. Este trabajo responde a la propia necesidad de exponer y poner de relieve la escasa evolución que ha experimentado la pedagogía en el aula de saxofón y cómo debemos abordar los nuevos tiempos con un cambio de paradigma en la pedagogía del instrumento. Para ello proponemos dos conceptos conocidos pero poco utilizados en el aula de saxofón clásico: Improvisación y Creatividad. El profesor debe estimular al alumnado a establecer un contacto libre y sin prejuicios con el instrumento, para explorarlo libremente, aprender a ejecutar con él canciones, a improvisar y crear su propia música desde los primeros momentos, desarrollando la creatividad musical. Improvisar es "hablar" musicalmente pero siempre de forma controlada, por ello y de forma anticipada, es necesaria una sistemática aportación de metodología del funcionamiento interno del lenguaje ya que el desarrollo creativo no puede basarse exclusivamente en la intuición, la inspiración o el talento personal. Por tanto debemos superar el excesivo academicismo y las prácticas educativas individualistas para propiciar entornos creativos que estimulen la innovación y la experimentación.

Palabras clave: Improvisación, Creatividad, Enseñanzas Profesionales Música, Saxofón.

Abstract

This study presents a research on music education, creativity and improvisation in the context of the professional teachings of classical music in the classroom of saxophone. This work responds to the own need to expose and highlight the little evolution

experienced by the pedagogy in the classroom of saxophone and how must address the new times with a change of paradigm in the pedagogy of the instrument. So suggest two concepts known but little used in classical saxophone class: improvisation and creativity. The teacher should encourage students to establish a free contact and without prejudice with the instrument, in order to explore them freely, learn to run with the songs, to improvise and create their own music from the first moments, developing musical creativity. Improvising is "talk" musically but always in a controlled way, and proactively, a systematic methodology of the internals of the language input is required since the creative development cannot be based solely on intuition, inspiration or personal talent. We must therefore overcome the excessive academism and individualistic educational practices to foster creative environments that stimulate innovation and experimentation.

Key words: Improvisation, Creativity, Professional music lessons, Saxophone.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar la importancia de dos conceptos que siempre han estado presentes en la docencia de las Enseñanzas Profesionales de Música pero de una forma muy discreta, sin apenas prestarle atención y en que en los últimos años se está comenzando a considerar su importancia y cómo adaptarla a los nuevos tiempos. Estos conceptos de los que hablamos son la improvisación y creatividad, ambos términos muy relacionados porque parten de una consideración común que es la libertad de la expresión humana pero partiendo de unos conocimientos previos para poder poner en funcionamiento este proceso con relativo éxito. Es por ello que en esta investigación se busca demostrar la importancia de incorporar más seriamente estos elementos en las Enseñanzas Profesionales de Música y además demostrar cómo la Ley remarca también esta necesidad.

Según Alonso (2008) la enseñanza de la música mantiene como herencia del pasado tres aspectos: repertorio restringido al pasado, sistema de enseñanza rígido y la ausencia de la improvisación. La enseñanza académica se centra excesivamente en aspectos técnicos (incluso como objetivo último de las enseñanzas musicales), olvidando las necesidades expresivas de los músicos. De esta forma, también se propiciaría que el acercamiento a la música del pasado fuera más original y personal.

El mundo avanza, se actualiza y está en continuo movimiento, y si queremos garantizar el futuro laboral de los discentes de Conservatorio de Música, no podemos estar a espaldas de estas nuevas actualizaciones que suponen el avance en la educación y por consiguiente readaptar las enseñanzas a los nuevos tiempos. Es aquí pues, donde entra un elemento importante que debemos considerar, las competencias clave. Dichas competencias son esenciales, pues suponen el fin último al que se debe aspirar en las enseñanzas, ya que, implican la aplicación práctica de unos saberes y conocimientos que el discente debe saber aplicar, y, es aquí, donde los elementos improvisación y creatividad tienen un papel extremadamente relevante para adquirir y desarrollar dichas competencias, y es por ello que hemos realizado esta investigación, para exponer la importancia de tratarlas y la relevancia que tienen estas con los elementos improvisación y creatividad.

Método

La metodología empleada para conseguir los objetivos propuestos ha sido el método deductivo, calificando el estudio cuasi-cuantitativo. Una búsqueda bibliográfica centrada en la improvisación y creatividad en el aula de saxofón y las diferentes didácticas que se emplean en el aula para los instrumentistas de viento y en su proceso de enseñanza/aprendizaje, mostró la gran diversidad y complejidad de estudios en este campo; sobre todo, en lo que se refiere a su proceso de enseñanza.

Dado que lo que se persigue es sistematizar toda una propuesta metodológica centrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la improvisación y creatividad, en las enseñanzas profesionales, para instrumentistas de viento, se necesitaba ofrecer un aspecto novedoso en el aula de saxofón.

Nuestra experiencia en la docencia del Saxofón en la ciudad de Alcoy permitirá recopilar la información previa necesaria del alumnado de Saxofón en las Enseñanzas Profesionales de Música. Aunque, la recogida de datos se ampliará a otras especialidades de la familia de viento y a otros centros profesionales de la provincia de Alicante, como forma de conocer el enfoque metodológico de otros docentes y de comprobar cómo afectan estos problemas a un mayor número de alumnado, con el cual se trabajará para comprobar la eficacia de la propuesta metodológica. Se realizarán entrevistas, cuestionarios y pruebas a alumnado y profesorado de Enseñanzas

Profesionales de Música del Conservatorio Profesional de Música Joan Cantó de Alcoy (Alicante), para conocer su experiencia y consideraciones sobre su situación y conciencia del problema de la creatividad e improvisación comentado que se tratará de solucionar. Posteriormente, se realizará un nuevo cuestionario tras la presentación de la propuesta metodológica, tanto a docentes como a alumnado, con la intención de comprobar su evolución, sus posibles mejoras y los aportes de ésta, así como posibles cambios y mejoras en el mismo.

El planteamiento de la investigación seguirá el siguiente proceso:

1.- Recogida de información previa: este primer paso está orientado a corroborar que existe un problema (carencia de una metodología basada en la improvisación y creatividad del Saxofón en las Enseñanzas Profesionales de Música) que debe solucionarse:

- Cuestionario alumnado y profesorado de Enseñanzas Profesionales.
- Entrevista abierta para complementar los datos aportados por el cuestionario.

2.- Realización de un pre-test al alumnado de Saxofón, antes de la puesta en marcha de la metodología didáctica. Permitirá comprobar las carencias y dificultades derivadas de las significativas ausencias de sistematización didáctica, que tan característica es de acuerdo con nuestra experiencia como alumnado y tras la recogida previa de impresiones entre alumnado y por las consideraciones extraídas de las entrevistas con el profesorado.

3.- Puesta en marcha de la propuesta.

4.- Realización de pos-test: comprobación de la validez de los planteamientos y de la solución del problema, así como la consecución de los objetivos planteados.

5.- Puesta en práctica de la propuesta en otros centros para verificar su grado de validez, e intercambio de impresiones con el profesorado para realizar posibles modificaciones orientadas a la mejora de la misma.

El número de profesorado entrevistado en el Conservatorio Profesional de Música Joan Cantó de Alcoy (Alicante) para este estudio previo fue de cuatro profesores. En cuanto a la edad del alumnado participante oscilará entre los 13 y los 55 años, margen de edad que se explica porque si bien la edad de acceso Enseñanzas Elementales está controlada, en Enseñanzas Profesionales no sucede lo mismo para todos los ciclos.

Resultados

Los datos previos recogidos durante una serie de entrevistas mantenidas con el profesorado de diferentes especialidades musicales y mediante la observación de diferentes sesiones de este profesorado, han mostrado la gran importancia de resolver los problemas citados mediante la metodología propuesta. Cabe destacar que, actualmente, nos encontramos en la primera fase de formulación del proyecto, pero a largo plazo los resultados que pretendemos obtener son:

1. Obtener un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo. Para saber improvisar se debe partir de un análisis previo, donde se conoce los elementos más importantes de la partitura o la obra a interpretar y sobre los cuales vamos a aportar nuevas ideas dentro del discurso de la obra, un discurso que debe ser entendido para poder improvisar con cierto criterio.

Según Hemsy (2002), la improvisación puede ser sugerida por un estímulo musical o extramusical presentado con anterioridad al resultado y que sirve como guía, modelo o punto de partida para la elaboración.

2.- Improvisar y construir nuevas obras o fragmentos, cuya sencillez o complejidad depende del nivel en que nos situemos, en base a los elementos analizados anteriormente.

3.- Ampliar y perfeccionar las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Discusión y conclusión

Como podemos observar, todas estas habilidades y destrezas son esenciales para un discente de Conservatorio de Profesional porque necesita saber gestionarse y planificarse y coordinarse cuando debe afrontar ciertos retos que se le presentan durante su aprendizaje en el Conservatorio, como planificar ensayos conjuntos, resolver problemas relativos a conciertos o la organización de los mismos.

Finalmente, requiere el desarrollo de actitudes y valores como: la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa; el autoconocimiento y la autoestima; la autonomía o independencia, el interés y esfuerzo y el espíritu emprendedor. Se caracteriza por la iniciativa, la pro-actividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral.

En conclusión, podemos afirmar que la improvisación y la creatividad son extremadamente importantes para un músico y su futuro profesional, ya que, recoge todos los aspectos en los que deberá enfrentarse en su futuro profesional, tales como realizar conciertos, resolver situaciones difíciles, saber contextualizar sus conocimientos y readaptarlos al nuevo mundo musical que se proyecta dependiendo del lugar donde se ubique. Se hace necesario entonces, contemplar las competencias clave en el Conservatorio Profesional de Música, y en concreto la competencia de aprender a aprender y la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y los dos elementos que mayor desarrollan dichas competencias son improvisación y creatividad.

Referencias

Alonso, C. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento.* Pontevedra: Dos Acordes.

Hemsy, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

EVOLUCIÓN DEL TRABAJO DE LA IMPROVISACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO MUSICALES: ESTUDIO DE UNA EDITORIAL ESPAÑOLA

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

Resumen

Antecedentes. La creatividad es una capacidad a la que la legislación ha otorgado una importancia cada vez mayor. La improvisación en el aula de Música de Primaria contribuirá a la formación de personas creativas, capaces de afrontar sus problemas con soluciones adecuadas y diversas. **Método.** Se presenta un estudio comparado del enfoque de la improvisación en los libros de texto musicales de una editorial de la Comunidad Valenciana, desde la *LOGSE* hasta la *LOMCE*. Se ha realizado un análisis comparado legislativo sobre sus alusiones a la improvisación en el aula musical; así como un análisis de las actividades de los libros de texto de cada uno de los cursos de Educación Primaria, para comprobar su evolución. **Resultados.** Durante la *LOGSE*, se seguía una línea más teórica que práctica; en los años previos a la aprobación de la *LOE* (2004-2006), se vivió un auge de la improvisación; pero, ésta decayó con la *LOE* y no ha presentado cambios con la *LOMCE*. **Conclusiones.** Podemos concluir que, a pesar del importante aumento de lo práctico sobre lo teórico, la improvisación todavía no ocupa un lugar relevante en el aula musical.

Palabras clave: Improvisación, Música, Educación Primaria, Libro de Texto.

Abstract

Background. Creativity is a capacity to which legislation has given increasing importance. Improvisation in the Elementary Music classroom will contribute to the formation of creative people, capable of facing their problems with adequate and diverse solutions. **Method.** A comparative study of the improvisation approach is presented in the musical textbooks of a publishing house in the Valencian Community, from *LOGSE* to *LOMCE*. A comparative legislative analysis has been made on his allusions to improvisation in the musical classroom; As well as an analysis of the activities of the textbooks of each of the Primary Education courses, to verify their

evolution. **Results**. During the *LOGSE*, a more theoretical than practical line was followed; in the years prior to the approval of the *LOE* (2004-2006), there was a boom in improvisation; But, this decayed with the *LOE* and has not presented changes with the LOMCE. **Conclusions.** We can conclude that, despite the important increase of the practical on the theoretical, improvisation still does not occupy a relevant place in the musical classroom.

Keywords: Improvisation, Music, Primary Education, Textbook.

Introducción

España vivió importantes cambios educativos tras las elecciones de 1982: se podría considerar que la *LOGSE* marcó un antes y un después. A ésta, le seguirían en importancia la *LOE* y la *LOMCE*.

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (*LOGSE*), dio como resultado el *Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana*. En éste, se hacían 17 referencias a la creatividad (9 musicales), pero no se incluía la improvisación en los libros.

Durante la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (*LOE*), se promulgó el *Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana*. En él, la creatividad (mencionada 27 veces) permitirá una maduración al alumnado diferente a otros enfoques más tradicionalistas. En su apartado "Creación musical", incluyó la improvisación vocal, instrumental y corporal, pero si el docente sigue los libros de texto, verá cómo disminuyeron las actividades de improvisación.

En 2014, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre* (*LOMCE*), ante la que el gobierno valenciano mostró siempre su disconformidad, trajo consigo el *Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. Éste incluye hasta 66 referencias a la creatividad; sin embargo, sólo cuatro de ellas hacían referencia a la Música, que ha disminuido respecto al anterior decreto. El trabajo de la improvisación está muy presente en esta referencia legislativa, pero veremos cómo los materiales analizados debería dar constancia de esto y no sucede así.

En cuanto a la improvisación, comprende un trabajo melódico y rítmico desde lo corporal, lo vocal y lo instrumental. Sólo mediante el trabajo de la voz, del cuerpo y de los instrumentos, el alumnado desarrollará plena y conscientemente sus capacidades musicales. Atendiendo a esto, debe trabajarse la improvisación guiada y libre, en la que se renuncie a cualquier prefiguración composicional (Rey, 2015), puesto que se invita a la expresión, al desarrollo de la imaginación y la creatividad (Peñalver, 2013).

Casas (2007) define la improvisación como un juego libre y espontáneo, sonoro, rítmico, melódico y armónico, que se realiza a través de la voz, del cuerpo y del instrumento. Así, recoge todas las referencias incluidas en la legislación pasada y vigente, que deben plasmarse en los libros. En epígrafes siguientes, veremos cómo esta definición aparece recogida en distinto grado en cada uno de los materiales analizados.

Método

Análisis de los libros de texto musicales de Primaria

Seguidamente, analizamos la presencia de la improvisación en los libros de texto de una editorial española para la Comunidad Valenciana. Podremos observar su evolución atendiendo a la legislación vigente en cada momento.

Libros de texto durante la *LOGSE*

En esta época, se intentó marcar un nuevo camino alejado del tradicionalismo "teórico" de la clase de Música. Por ello, aunque encontramos muchas actividades "alejadas" del trabajo escrito, la improvisación no será todavía un pilar fundamental.

En el primer ciclo, están presentes los grandes bloques de trabajo del aula musical (interpretación, audición, Lenguaje Musical), pero no se incluyen ni la composición ni la improvisación. Todo está predeterminado por los autores de los manuales, que no hacen ninguna sugerencia para trabajar la improvisación de ritmos, de melodías…

Estos mismos planteamientos son los que siguen los libros de texto del segundo ciclo. Y, nuevamente, se indican las formas de acompañamiento que debe seguir el alumnado; pero, introduce referencias a la dirección y al movimiento.

Finalmente, el último ciclo sí presenta una iniciación al trabajo de la composición de melodías sobre el papel, que al menos fomenta la creatividad, aunque no de forma espontánea como haría la improvisación.

Libros de texto durante la *LOE*

Encontramos muchas más referencias a la improvisación, con el cuerpo como instrumento sonoro y no como coreografía de danza, e incluso con la voz y los instrumentos escolares: estaríamos ante una oferta de entre 4-6 actividades por libro. Al tratarse de los libros de texto para el primer ciclo, tiene mucho sentido como forma de asegurar la correcta motricidad del alumnado. También, anima a improvisar vocalmente, con instrumentos cotidiáfonos y con instrumentos escolares; e, incluso, plantea el trabajo de la composición de melodías (en la línea iniciada con la LOGSE).

El segundo ciclo mantiene esa idea de fomentar la improvisación corporal y melódica, pero esta vez de forma guiada para responder a formas musicales concretas. Y, el último ciclo sigue la línea de la improvisación guiada de ritmos (corporales e instrumentales) y melodías.

Libros de texto durante la *LOMCE*

Durante el primer y el segundo curso, se establece una división en contenidos teóricos, trabajo auditivo e interpretativo. En esta organización, no queda espacio para la improvisación de ritmos y/o melodías ni a la composición. Observamos que cuando se fija un trabajo del acompañamiento, se establecen previamente las formas, ritmos, etc. que deben interpretarse por parte del alumnado. De manera que, no queda espacio para la improvisación (libre o guiada) porque al alumnado se le indican los ritmos de acompañamiento.

En los libros correspondientes al segundo ciclo (cursos tercero y cuarto), los contenidos están centrados en la Historia de la Música, el Lenguaje Musical, la interpretación vocal e instrumental, la audición y el movimiento. Pero, no queda espacio para la improvisación, nuevamente; salvo, dos actividades en cuarto curso en las que se les anima a dar respuestas rítmicas a preguntas rítmicas del docente (improvisación libre) y otra que les anima a componer ritmos a partir de otros dados (improvisación guiada).

Aunque en el cuarto curso se iniciase un tímido intento de trabajar la improvisación, en el último ciclo se ha obviado el trabajo de la improvisación desde el libro de texto. Parece que debe sobreentenderse que será el docente quien, alejándose del libro de texto que es tomado como un documento capital, proponga un trabajo improvisatorio.

Conclusiones

El libro de texto de Música ha cambiado mucho con los cambios legislativos, que no han resultado tan significativos como podría esperarse: entre los libros previos a la *LOGSE* con los de ésta, sino mucho más entre *LOGSE* y *LOE*; pero, no tanto entre *LOE* y *LOMCE*.

Los bloques de contenidos del currículo musical se han concretado con la intención de favorecer un trabajo más práctico. La interpretación instrumental y vocal se ha multiplicado; pero, no ha sucedido lo mismo con las actividades de composición y de improvisación rítmica, corporal y/o vocal. Curiosamente, las referencias legislativas comparadas han mostrado un interés cada vez mayor en el fomento de la creatividad; no obstante, la asignatura de Música no ha sabido responder a estas exigencias al no multiplicar las actividades de improvisación.

Los libros de texto musicales deberían fomentar la creatividad del alumnado mediante actividades como la improvisación o la composición. Sin embargo, los datos recabados muestran cómo la improvisación de acompañamientos o de canciones no es una de las actividades más presentes en los libros. De hecho, la interpretación de partituras y de acompañamientos preestablecidos, es lo más habitual, junto con el trabajo de preguntas-respuestas de los contenidos teóricos de cada unidad temática. Esto nos lleva a considerar que el problema real esté en la formación que estamos dando a los futuros docentes en las universidades, que no tienen herramientas suficientes para poder proponer sesiones de improvisación melódica y/o rítmica a sus estudiantes.

Referencias

Casas, P. (2007). La improvisación en la metodología musical (De adentro hacia fuera). *El Artista*, *4*, 123-129.

Conselleria de Educación (1992*). Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. DOGV (20/02/1992), 1728*(0376), 1428-1502.

Conselleria de Educación (2007). Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. *DOGV (24/07/2007), 5562*, 2007/9730, 30110-30401.

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2014). Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. *DOGV (07/07/2014), 7311,* 2014/6347, 16325-16694.

Jefatura del Estado (1990*).* Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE (04/10/1990), 238*, 24172, 28927-28942.

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (04/05/2006), 106*(7899), 17158-17207.

Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE (10/12/2013), 295*(12886), 97858-97921.

Peñalver, J. M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Artseduca, 4*, 74-85.

Rey, H. (2015). El ruido que se escapa: lo no idiomático como posicionamiento crítico ante el proceso de normativización de la música improvisada. *AusArt Journal for Research in Art, 3*(2), 83-97.

EL TRABAJO COLABORATIVO DENTRO DEL PROYECTO ARTÍSTICO. LOS BENEFICIOS DE UNA EDUCACIÓN CREATIVA

José Antonio Asensio Fernández, Rafael Romero Pineda y

Verónica Asensio Arjona

Universidad de Barcelona

Resumen

Los proyectos artísticos cada vez estan más destinados a servir de algún modo a nuestra sociedad y de ese modo aportar valor a la ciudadanía. Es por eso que el arte en sí, resulta más digno cuando tiene un contenido positivo, un objetivo que aporte valores y sentido a aquello que el artista hace. Es por ello que una educación creativa, despierta curiosidades y aporta un espíritu más crítico que nos conducirá a investigar y a buscar siempre caminos alternativos a cualquier pregunta que nos planteemos. Por eso tenemos que alentar el empleo de la creatividad en cualquier campo o disciplina académica o profesional. En las disciplinas artísticas, el trabajo colaborativo puede resultar novedoso por las connotacions que el mito del artista guarda como sujeto individualista y solitario. Lo cierto es que cada vez más se impone el funcionamiento en grupo y el concepto de interdisciplinaridad al igual que el intercambio de conocimientos y esfuerzos. Por eso, desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, se desarrollan estrategias docentes dirigides en esa dirección.

Palabras clave: Arte, educación, participación, creatividad, sociedad.

Abstract

The artistic projects are increasingly being destined to serve our society in some way and to add a value to the citizenship. For that, Art is better when it contains a positive content, an objetive orientated to add values and meaning to what the artist does. It is for that reason why a creative education awakes curiosity and add a more critical spirit that will bring us to investigate and look for alternative paths to any question that we could ask. For that we have to promote the use of creativity in all disciplines and acadèmic or professional context. In artistic disciplines the collaborative work can be new for the connotation that the figure of an artist has as a individual and lonely human

being. The truth is that the group work is increasingly as well as the concept of interdisciplinarity and the Exchange of knowledge and energies. For that, the Fine Arts University develops teaching strategies that look for this point of view.

Key Words: Art, education, participation, creativity, society.

Introducción

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, contempla en sus asignaturas y en sus competencias transversales, el trabajo en equipo como una realidad evidente en el funcionamiento de una sociedad que cada vez más está conectada mediante redes de comunicación. Una sociedad en la que se ha creado un fácil acceso a la información y en la que la interacción entre personas resulta obvia y necesaria.

Es evidente que no estamos solos y que funcionamos de manera grupal, sin dejar de lado la identidad personal de cada persona. No tiene nada que ver la personalidad de cada individuo con el funcionamiento del mismo en la sociedad. Siempre hay cabida para el individualismo y el logro personal como persona, y en este caso, como artista. Lo que sucede es que en un mundo cada vez más conectado, resulta difícil pensar trabajar sin formar parte de un equipo o colectivo, imponiéndose siempre la fuerza que puede ejercer un colectivo o grupo de profesionales a aquellos que quieren ir por libre y en solitario.

Lógicamente, cuando se trabaja en equipo, resulta más fácil realizar lluvias de ideas donde los integrantes del equipo ponen en común cada idea particular para obtener un mejor resultado final. Está claro que en estos casos la creatividad se multiplica exponencialmente, asegurando un mayor éxito en el resultado final del proyecto común. Resulta más rico un resultado que ha estado contrastado por varias personas y varias maneras de entender las cosas, siendo posible siempre llegar a un entendimiento cuando se trata de llegar a un mismo fin o a una meta común.

En lo relativo a desarrollar la creatividad en la docencia, el trabajo en grupo resulta muy útil para descubrir nuevos caminos, donde cada individuo se retroalimenta de sus compañeros de grupo, de manera que todo el mundo aprende de todo el mundo, las ideas se entrecruzan y evolucionan, discutiéndose los conceptos que cada uno aporta, generándose un debate interesantísimo y positivo en el proceso de la búsqueda de ideas o de recursos para llevar a cabo esas ideas.

En las enseñanzas referidas a estudios artísticos y en este caso a disciplinas escultóricas, no existe una única realidad, sino tantas interpretacions como posibles docentes puedan aportar su verdad desde su propia experiencia profesional y artística. Esta diversidad, en cuanto a las tendencias y tecnologías aplicadas a los comportamientos escultóricos, obliga a investigar nuevos mecanismos pedagógicos, destinados a dotar nuestra docencia de más contenidos y de una mayor diversificación de la información (Asensio 2014, p. 303).

Método

En cuanto a la metodología, el profesor José Antonio Asensio de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, utiliza las asignaturas de grado y Master en las cuales imparte clases, para crear proyectos docentes que trasciendan del ámbito puramente académico, potenciándolos y desarrollándolos en el terreno profesional y vital.

Estos proyectos estan diseñados para ser trabajados en grupo, habitualmente de 4 o 5 integrantes. De esta manera fomentamos el trabajo en equipo, donde se aprovechan las sinergias que cada uno de los componentes pudieran atesorar en anteriores formaciones.

Las ideas que se plantean para desarrollar dichos proyectos parten de la poesia como elemento potenciador del discurso artístico y la luz como eje común en el tratamiento de propuestas artísticas tridimensionales en el espacio, lo cual trasciende de la idea básica de escultura. Se sugiere trabajar intervencions que contemplen todas las posibilidades artísticas y que se aglutinan perfectamente en los performances e instalaciones como formato representativo. También se sugiere aprovechar las habilitades inherentes a cada uno de los componentes del grupo, la idea de interdisciplinaridad es fundamental para trabajar dichos proyectos.

Evidentemente, se trata de un planteamiento para ejercitar la creatividad, partiendo de varios enunciados y premisas, que hacen más rico y diverso el posible resultado de ideas destinadas a formalitzar el proyecto. De esta manera trabajamos el ingenio y el desarrollo de la creatividad y la emoción.

El espíritu, como el cuerpo, se fortalece y desarrolla con el ejercicio. El cuerpo abandonado se debilita y acaba impotente; lo mismo le sucede al espíritu. La intuición

con que nace el artista es el talento evangélico que no debe enterrar. El artista que no utiliza sus dotes es un esclavo perezoso. (Kandinsky, 1996, p. 70*).*

Resultados

Los resultados más inmediatos, aplicados además del ámbito puramente docente, son proyectos concretos artísticos de carácter interdisciplinar en el marco de distintos ámbitos colaborativos como es el caso del performance: *Las luces de un mar vivo*, desarrollado en el Festival DRAP-ART en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) o *Las luces de una agua viva* en el Festival JARDINS DE LLUM, celebrado en la ciudad de Manresa este año 2017. Ambas performances fueron llevadas a cabo por los alumnos y alumnas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona Anna Contreras, Elisabet Escoda, Marga Madrigal, Adso Romero, Carolina Sánchez y Binu Seoane, en la Figura 1 podemos ver un fragmento de *Las luces de un mar vivo.*

Figura 1. Fragmento del performance *Las luces de un mar vivo.*

Estos proyectos son los más inmediatos y dan paso a otros que ya se estan trabajando desde la Facultad de Bellas Artes destinados a dar continuidad al talento de los alumnos de esta facultad y que sirven como incentivo al espíritu creativo desde la emoción y la empatía en el trabajo en equipo.

Discusión/Conclusiones

Desde las universidades es importante fomentar ese espíritu creativo si queremos construir un futuro mejor para nuestro mundo, pero realmente esta es una idea que se debería trabajar desde la más tierna infància, es por ello que los currículums docentes deberían contemplar el arte como concepto necesario para el crecimiento personal del individuo.

Estoy convencido de que todos nacemos con grandes talentos naturales, y que a medida que pasamos más tiempo en el mundo perdemos el contacto con muchos de ellos. Irónicamente, la educación es una de las principales razones por las que esto ocurre (Robinson, 2015, p. 15,16).

Desgraciadamente, vivimos un momento histórico en el que las artes en general y las disciplinas humanísticas, se encuentran postergadas a un segundo término para dar más importancia a las disciplinas científicas. En las antiguas culturas más sabias desde las que hemos construido nuestro modelo de conocimiento, como pueden ser los griegos, las artes y las ciencias iban de la mano. Todo progreso basado en los conocimientos y la investigación científica debe contemplar un planteamiento humanístico pues todo beneficio y avance en la construcción de ese deseado estado del bienestar tiene como objetivo final el bienestar del ser humano.

Ser más creativos nos hace ir un paso más allá de la pura rutina, provocando curiosidades que nos permiten descubrir otras alternativas y emociones. Por otro lado, aunar esfuerzos en trabajos colaborativos nos convierte en más humanos y democráticos, desarrollando conceptos como la solidaridad, la empatía y la ética.

Referencias

Asensio, J. A. (2014). *Una revisión de la luz como nuevo factor creador en la escultura. Desde 1950 hasta nuestros días* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Editorial Paidós.

Robinson, K. y Aronica, L. (2009). *El elemento*. Random House Grupo Editorial, S. A. U. Barcelona.

ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL TRABAJO POR PROYECTOS PLURILINGÜES E INTERDISCIPLINARES

Verónica Asensio Arjona y José Antonio Asensio Fernández

Universidad de Barcelona

Resumen

Antecedentes. Si se quiere potenciar una metodología centrada en el estudiante, el docente se tiene que ocupar de establecer las condiciones de aprendizaje que permitan desarrollar la experimentación, la creatividad, el reto y el desarrollo del individuo (Onrubia, 1993). Para ello, apostamos por el ABP, el Aprendizaje Basado en Proyectos. En nuestro caso, proyectos plurilingües ya que las lenguas vehiculares de la escuela (catalán, castellano e inglés) para la mayoría de nuestros estudiantes son lenguas extranjeras. En el curso 2016-2017, en 6º curso de Educación Primaria del centro escolar Can Vidalet se diseñan diferentes proyectos interdisciplinarios plurilingües. El último, es el Folleto de Viajes. **Método.** Durante la aplicación del proyecto, se realiza una investigación en acción a través de diferentes instrumentos: el diario de observación del profesor; la rúbrica de evaluación entre iguales y del profesor; y la entrevista a los estudiantes. **Resultados y conclusiones.** Mediante la triangulación de la información recogida, se obtiene que aumenta favorablemente el nivel de dominio competencial de los estudiantes, su interés y motivación por el aprendizaje y su satisfacción con éste. Esta investigación concluye con resultados muy satisfactorios, es una muestra de innovación docente en el campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: Educación, Innovación, Plurilingüismo, Interdisciplinaridad, Investigación.

Abstract

Background. In order to impulse a methodology focused on the student, teachers have to establish the learning conditions that allow them to develop the experimentation, creativity, challenge and individual development. Below this framework, we promote the methodology of *Plurilingual Project Work* because the languages learnt at school

(Catalan, Spanish and English) are foreign languages for most of our students. The methodology of *project work* is chosen because it is the most appropriated to achieve a learning focused on the student (Esteve, 2011; Van Lier, 1996) y el Curriculum (2009). During the scholar year 2016-2017, plurilingual and interdisciplinary projects are executed in 6th grade, in the school of Can Vidalet, in Esplugues de Llobregat, Barcelona. **Method.** During the application of the Pilot Project, it is executed an Evaluative Investigation using as evaluative tools the teacher's observatory diary; the peer-evaluation rubric of the oral expositions; the teacher's rubric; and the students' interview. **Results and conclusions.** The triangulation of all the information obtained share the same result: The English competence of the students increase; the interest and motivation of students in the learning and the satisfaction for doing it also increase. This investigation obtains satisfactory results. It is a sample of innovation in teaching and learning English as a foreign language.

Keywords: Education, Innovation, Plurilingualism, Interdisciplinarity, Investigation.

Introducción

Como profesora especialista en Música e inglés como lengua extranjera, y actualmente profesora de inglés, música en inglés y artes plásticas en inglés en educación Primaria, abogo por la interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje. El método que mejor me permite llevar a cabo este enfoque de la enseñanza es el ABP plurilingüe.

Antecedentes

Interdisciplinariedad

Por *interdisciplinariedad* entendemos el trabajo conjunto entre disciplinas para enseñar unos mismos contenidos y competencias de forma conjunta, holístico, transversal, global, creativa, competencial y aplicados a la realidad.

Trabajo por proyectos

Como indica Onrubia (1993), si se quiere potenciar una metodología centrada en el estudiante, el docente se tiene que ocupar de establecer las condiciones de aprendizaje que permitan desarrollar la experimentación, la creatividad, el reto y el desarrollo del individuo. Para ello, creemos que el mejor modo de llevar esto a cabo es mediante el *trabajo por proyectos*, como también lo apoyan numerosos investigadores como Esteve (2011), Van Lier (1996) y Generalitat de Catalunya, Departament d'educació (2009).

El Currículum de Educación Primaria, elaborado por la Generalitat de Catalunya, Departament d'educació (2009), apuesta por el trabajo por proyectos como metodología para lograr la adquisición de las competencias básicas porque se parte de un centro de interés negociado con el alumno/a, el estudiante es el protagonista en la construcción del propio conocimiento porque focaliza en el deseo de saber cosas nuevas y en la reflexión sobre el propio saber y aprendizaje, y donde se construye conocimiento compartido mediante el diálogo y el trabajo cooperativo con otros estudiantes.

Apostamos por proyectos plurilingües porque abogamos por el enfoque integrado de lenguas ya que el sujeto de aprendizaje de las diferentes lenguas es el mismo, el aprendiz; el objeto de aprendizaje es parecido, las lenguas naturales vistas desde la perspectiva discursiva; la fuente epistemológica es común, las diferentes ciencias del lenguaje; y existe la necesidad de rentabilizar esfuerzos y de favorecer el aprendizaje lingüístico.

Contexto: Escuela Can Vidalet, Esplugues de Llobregat

Centro escolar de una línea de Educación Infantil y Primaria de Can Vidalet, el barrio más poblado del municipio de Esplugas de Llobregat, Baix Llobregat, Barcelona. Fue creado en el año 1978, cuya población era principalmente de descendientes de extremeños y andaluces. Actualmente, es un centro de máxima complejidad por el mestizaje y las características de la población y familias. Menos del 50% de las familias son españolas, y el número de países de procedencia ha aumentado, principalmente de Sudamérica, Sudáfrica subsahariana y Marruecos. Tan sólo el 2 % de los estudiantes del centro tienen el catalán como lengua materna.

Método

Proyecto: Proyecto "El folleto de Viajes"

Los objetivos de utilizar la metodología de trabajos por proyectos plurilingües son:

- Conseguir una mejora en el dominio competencial del inglés, catalán y español de los estudiantes.
- Desarrollar la competencia comunicativa y plurilingüe de los estudiantes y el vínculo entre las lenguas.
- Dotar de estrategias de aprendizaje a los estudiantes.
- Conseguir un aprendizaje significativo y motivador del inglés. Incentivar la motivación por el aprendizaje de la lengua Inglesa.
- Enseñar a aprender a aprender cooperativamente y de forma autónoma y conjunta a través de trabajar por proyectos. Promover los valores sociales y la iniciativa personal.
- Adquirir las diferentes competencias marcadas por el Currículum.

Este proyecto surgió del interés de los estudiantes de 6º curso por conocer ciudades. Entre los profesores implicados se elaboró una programación conjunta estableciendo los objetivos, contenidos, áreas implicadas, actividades, la evaluación y la proyección del proyecto.

La estructura fue decidida y establecida a partir de la reflexión y diálogo entre los estudiantes y los profesores: Introducción – cómo llegar – Hoteles y Promociones (español); Descripción Monumentos más emblemáticos (catalán); Actividades programadas, Transporte dentro de la ciudad, Patrimonio musical y gastronómico (inglés). Cada grupo aportó su creatividad y crearon un folleto de viajes con un logo y ofertas determinadas, y una exposición en powerpoint. El proyecto fue expuesto ante la clase y en la radio en directo de la escuela.

Diseño de la actividad

A continuación podremos ver la Tabla 1 donde se describe la programación interdisciplinaria relativa a esta actividad.

Tabla 1

Programación interdisciplinaria

OBJETIVOS	ÁREAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	PROYECCIÓN
Conocer la Historia, cultura, música, gastronomía, transporte y patrimonio de algunas ciudades europeas. (C. 8)	1. Historia 2. Ciencias Sociales	Introducción a la historia de algunas ciudades. Su patrimonio cultural, atracciones turísticas y sistema de transporte interno y externo. La publicidad aplicada a un folleto de viajes.	Introductoria: Sesión 1 (Educación Física): 1ª: Ideas previas. Mapa conjunto sobre qué es un folleto, cuales son sus partes y cómo se realizará.	a) Evaluación entre iguales a partir de la rúbrica de evaluación.	I. Exposiciones de los trabajos ante el grupo clase.
Trabajar el género textual descriptivo, expositivo, instructivo y el eslogan (C. 1) Practicar y desarrollar la competencia de comprensión y expresión oral y escrita. (C. 1)	3. Lengua inglesa 4. Lengua Catalana 5. Lengua Castellana 6. Música	Presente simple y pasado simple. Texto descriptivo y expositivo. Exposición oral	Sesión 2 (Lengua Inglesa): 2ª: Introducción con ejemplos de Folleto Sesión 3 (Los dos profesores) 3ª: Elaboración conjunta de la estructura del proyecto. Desarrollo: Sesión 4, 5 y 6 (Lengua inglesa) 4ª: Búsqueda de la información, selección y elaboración de los textos en las tres lenguas	b) Evaluación de los profesores de cada alumno y del conjunto del equipo.	II. Exposición en la radio quincenal de escuela ante todos los alumnos del centro escolar.
Trabajar y desarrollar la competencia digital para elaborar un Power Point. (C. 3, C. 2) Aprender a buscar información en diferentes soportes, seleccionarla, interpretarla, analizarla resumirla y expresarla con sus propias palabras. (C. 3, C. 4, C. 6, C. 5, C. 1)	7. Informática	El PowerPoint. Buscadores de internet para investigar y buscar información.	. Sesión 7 5ª: (los dos profesores en el aula) Corrección de los textos en pequeño grupo. . Sesión 8 y 9: (los 2 profesores en el aula)	c) Entrevista de valoración del proyecto a los estudiantes y a los profesores implicados	III. Publicación de los vídeos en el blog de clase y en la página web del centro escolar.
Trabajar en equipo y aprender a aprender conjuntamente, a gestionarse y coordinarse en pequeño grupo. (C. 7, C. 5, C. 6) Aprender a autoevaluarse y evaluar a los compañeros siguiendo una guía de rúbrica de evaluación y potenciando el espíritu crítico y la reflexión. (C. 5, C. 7) Trabajar la expresión artística para elaborar un póster con diferentes técnicas artísticas. (C. 2)	8. Valores 9. Arte	El trabajo en equipo, la empatía y los valores. La autoevaluación y la evaluación entre iguales. La comunicación entre países y las vías de transporte entre España y el exterior. El póster y la creación artística utilizando el collage.	6ª: Elaboración del powerpoint en equipo y preparación de la exposición del trabajo. . Sesión 10 y 11 (los 2 profesores en el aula): 7ª: Presentación de la rúbrica de evaluación. Consolidación: 8ª: Exposiciones de los trabajos y evaluación entre iguales.		

Instrumentos de Evaluación

- Observación de los profesores y Diarios del Profesor
- Evaluación entre iguales a través de la rúbrica de evaluación (los estudiantes participaron en su confección a través de la reflexión).
- Evaluación de los profesores a través de la rúbrica de evaluación conjunta para los docentes.
- Entrevista a los estudiantes donde evalúan la metodología del trabajo por proyectos plurilingües.

Resultados y Conclusiones

A partir de la triangulación de la información recogida con los diferentes instrumentos de evaluación, se obtiene que:

- Se desarrolla la competencia comunicativa y plurilingüe.
- Se fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo. Los estudiantes se ayudan, mejoran su dominio competencial y son conscientes de ellos.
- Se consigue una motivación mayor por el aprendizaje ya que los propios estudiantes reconocen que se divierten y les es más fácil trabajar así que individualmente únicamente con un libro de texto.

Bibliografía

Esteve, O. (2011). Deconstruir per tornar a construir: cap a la construcció conjunta d' una metodologia per al tractament integrat de llengües als centres. En O. Guasch, (Ed.), *El Tractament Integrat de Llengües* (pp. 145-164). Barcelona, España: Graó.

Generalitat de Catalunya, Departament d'educació (2009). *Currículum: Educació Primària.* Barcelona: Gràfiques Cuscó, S.A.

Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ella. En C. Coll, (ed.), *El constructivismo en el aula.* Graó. Barcelona.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenyicity.* London/ New York: Longman.

CONSTRUYENDO LA LIBERTAD PERSONAL EN LOS LÍMITES DE LA ASIGNATURA: PROCESOS Y METODOLOGÍAS DE CREACIÓN E INNOVACIÓN

Begoña Medel Bermejo

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Antecedentes. La práctica es un eje fundamental para todas las asignaturas del grado en Creación y Diseño que se apoyan en ésta obviando la reflexión sobre lo que sucede para poder crear o innovar. La urgencia de los proyectos prácticos que desembocan en un producto final nos hace olvidar la reflexión en el proceso creativo. O**bjetivo.** Proporcionar herramientas al alumnado para capacitar el trabajo autónomo donde medirá su libertad personal. **Metodología.** Se ha empleado el método empírico-analítico y Design Thinking. **Resultados.** La Metodología del curso basada en experiencias donde el error es lugar de aprendizaje ha resultado más motivadora. Consideran mejor el ambiente en clase al valorar el camino del aprendizaje frente a los resultados. **Conclusiones.** El lugar de la creatividad y la innovación es aquel en el que el error también es parte del camino. El cambio, lo nuevo, lo desconocido nos exige asumir riesgos. La reflexión sobre el hacer es primordial. Sin pensamiento no existe creación ni es posible innovar. Queremos reivindicar la reflexión que se realiza con el tiempo necesario como un terreno mucho más fértil que el de la acción frenética.

Palabras clave: Design thinking, innovación, creatividad.

Abstract

Background. Practice is the central point for all the subjects in the Degree of Design and Creation; however, quite often, the reflections on the process of innovation and creation are left aside. The urgency of the practical projects leading into a final product doesn't allow us the time to think about the creative process when this is unfolding. **Objective.** To provide students with the tools that will enable them to carry on an autonomous work and to express their own personal choices. **Methodology.** It has been used an empirical-analytical methodology and Design Thinking. **Results.** The

methodology of the course has relied on the students' own experiences. Errors are viewed as means of learning and by stressing the importance of the process rather than just focusing in results the classroom atmosphere has been enhanced and students have been highly motivated **Conclusions.** Errors are an inevitable part of creativity and innovation; they are some of the steps we take to achieve our aims. Changes, the unknown, novelties imply assuming risks. Reflecting on what we do is essential. There is neither creation nor the possibility to innovate without thinking. Reflections carried out calmly are far more fruitful ground for creation than those derived from thoughtless frenzied actions.

Keywords: Design Thinking, innovation, creativity.

Introducción

En este artículo se reflexiona sobre el ejercicio de la docencia, el proceso de enseñanza aprendizaje y el ejercicio de la libertad personal junto con el derecho al error, tan mal entendido si el objetivo del alumno y del profesor es conseguir buenos resultados, es decir buenas notas.

La práctica es un eje fundamental para todas las asignaturas del grado en Creación y Diseño que se apoyan en ésta obviando la reflexión sobre lo que sucede para poder crear o innovar. La urgencia de los proyectos prácticos que desembocan en un producto final nos hace olvidar la reflexión en el proceso creativo.

Método

A través de los proyectos de esta asignatura tratamos de proporcionar herramientas al alumnado para que en el siguiente cuatrimestre sea capaz de dedicar un número elevado de sus horas de trabajo autónomo a la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado. El trabajo autónomo permitirá al alumnado medir su libertad personal frente a los límites necesarios para alcanzar el objetivo. El TFG es un tema perfecto para desarrollar un proceso de diseño y aplicar los métodos de creación e innovación con los que se ha experimentado en la asignatura.

Se ha empleado una metodología empírico-analítica basada en el Design Thinking y el Design for good[1] (Nogueira, 2013).

[1] http://www.aiga.org/design-for-good

Mediante Design Thinking nos servimos de la sensibilidad del alumno-diseñador gráfico que desarrolla imágenes sintéticas y globales para comunicar mensajes.

La experiencia del primer cuatrimestre del curso 2016-2017 es el resultado de un camino comenzado con la aplicación de metodologías activas y participativas trabajadas desde hace tres años. Es un cambio de paradigma.

Como métodos empleados destacamos:

- Evaluación conjunta a partir de una serie de premisas consensuadas en el grupo.
- Construcción de historias, Story telling.
- Reflexión, discusión y creación en subgrupos y la presentación al grupo general.
- Figuras retóricas del lenguaje gráfico.

Han participado 45 alumnos de la asignatura "procesos y metodologías de creación e innovación" cursada dentro del grado en Creación y Diseño en cuarto curso. Es una asignatura teórico práctica en la que "el conocimiento de las estrategias y de las metodologías que pueden ser aplicadas al proceso de Diseño, permite introducir propuestas innovadoras en diferentes contextos culturales, sociales y tecnológicos"[1].

Una de sus características es que reúne alumnado de las tres menciones de especialización del grado: Ilustración, diseño gráfico, ámbito objetual: cerámica. Esto implica que el planteamiento de práctica debe intentar ser suficientemente abierto como para dar cabida a visiones muy diferentes.

El procedimiento encuentra su génesis en el siguiente planteamiento: ¿Se puede hablar de ejercicio de la libertad cuando se conocen las consecuencias de los actos pero no se puede ejercer control sobre alguna de ellas? ¿Cuándo el "objetivo" no se consigue? ¿Cuándo erramos?

Según Erik Kessels (2016, p.72) "algunas veces es bueno cometer errores, no solo para aprender de ellos, sino para vislumbrar nuevas direcciones o encontrar ideas rompedoras"

Las "consecuencias" que podemos enumerar como resultado de los ejercicios son:

- el resultado físico, escrito o maquetado,
- el aprendizaje adquirido por el alumnado (instrumental y mental),
- la nota que el docente adjudica.

[1] goo.gl/wkWHzW

Podemos preguntarnos si es posible que la influencia de las libertades de los alumnos transformen el planteamiento de la asignatura, lo planificado y ofrezcan nuevas vías de reflexión que promuevan la creación y la innovación en la propia planificación del docente.

Nos planteamos como lugar real de aprendizaje aquel en el que el *error* y *riesgo a equivocarse* se integran sin penalización. Esto implica un verdadero compromiso y confianza entre las partes, alumnado y profesor. Supone una relación madura en la que no caben suspicacias y en la que se aceptan los hechos como son.

Los pilares de la metodología empleada son:

- crear un *clima de confianza*
- *permitir el diálogo*
- La *escucha activa*

Resultados

1.- **Crear portada de libro** (fig. 1) a partir de la selección de un diseñador de gráfica editorial cuya metodología de creación había que analizar para ser capaces de emplear esos recursos en el planteamiento de una nueva portada. Aprenderían a conocer y aplicar los métodos y técnicas de búsqueda de información y análisis de los procesos de Diseño para promover nuevos planteamientos de valores estéticos y simbólicos en nuestro ámbito cultural.

A partir de la evaluación conjunta del primer ejercicio se valoraron posibles cambios en la manera de desarrollar el proceso creativo que colocaran al alumno en el centro de decisiones sobre lo que necesitaba para poder desarrollarlo. Es decir que ejerciera su libertad personal en la toma de decisiones desde el primer momento.

Figura 1. Creación portada de libro

2.- **Tipografía 3D**. (fig. 2) Se pretendía colocarles fuera de su *área de confort*. Estamos acostumbrados a trabajar en 2D y la posibilidad de colocar tipografía en el espacio da un cierto vértigo porque, además no es fácil. Requiere visión espacial y dotes innovadoras para no construir dados en los que las caras son independientes (2D) sino un objeto de relaciones tridimensionales entre todas sus caras, con recorridos visuales que decide el observador. El objeto tridimensional que se propuso en principio fue un cubo.

Lo que nos encontramos en el camino es resultado de lo que comprendemos que se nos está pidiendo en el planteamiento del ejercicio pero, a la vez, abre nuestra mirada hacia lugares que pueden alejarse y/o enriquecer el planteamiento.

Cuál ha sido la actitud del profesor en este momento? Qué se estaba buscando?

Los planteamientos de los ejercicios siempre procuran abarcar el abanico más amplio de posibilidades pero, un planteamiento siempre establece límites. Ante la aportación de referentes podemos tener dos actitudes. 1.- aceptar como tales sólo aquellos que puedan servirnos dentro de los límites. 2.- dejar abierta la puerta a la posibilidad y admitir todo aquellos que sobrepasa los límites siempre que sirva para vislumbrar otros. Los límites, como la libertad, son personales. Se les pidió que redactaran sus objetivos tras el análisis de referentes, su story telling, la historia que quería contar a través de una forma tridimensional y de la tipografía.

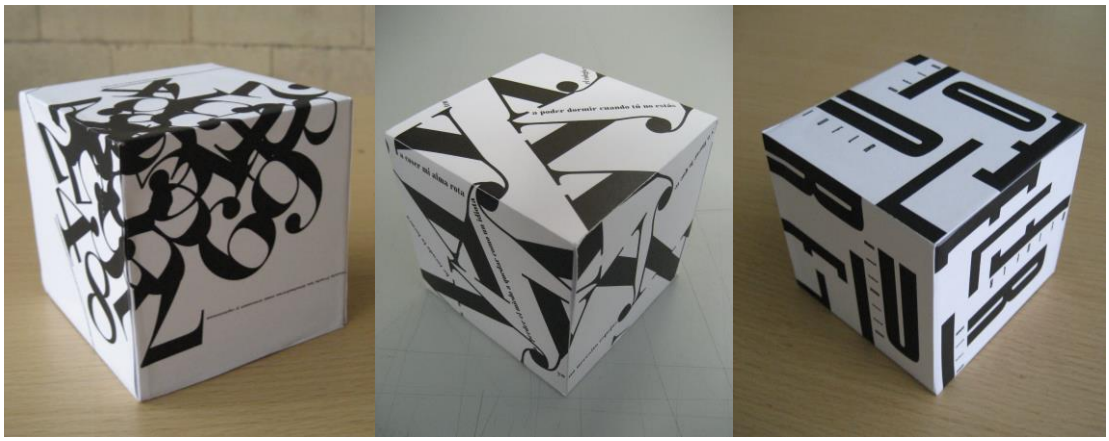


Figura 2. Cubo tipográfico

El último periodo del cuatrimestre se dedicó a dos proyectos simultáneos porque, basándome en mi experiencia, consideré que el trabajo en pequeños grupos de creación y decisión ayudaría al desarrollo de un proyecto personal que podría ser una primera incursión hacia el TFG.

Era un laboratorio de experimentación y diálogo entre ellos que daba pie a que descubrieran, sin buscarlo, su camino.

En ambos planteamientos la variable *tiempo* era importante. ¿Cómo nos enfrentamos a la gestión de nuestro tiempo?

En "Pensar en Imágenes" (fig. 3. Temas: Sanidad privada/ Mujer objeto/ Shakespeare traducido a muchas lenguas) tiempos medidos y cortos para dar una respuesta y en "Proyecto Personal /Libertad personal" adecuar el tiempo del que se dispone al planteamiento de un proyecto.

"Pensar En Imágenes" se basa, como nos dice Enric Jardí, en la diferencia que existe entre la lectura de texto y de imágenes. No se trata de explicar lo que se ve sino de cómo funciona la creación de significados a través de lo que se ve. Para entender una imagen el cerebro hace una aproximación simultánea, sintética y global y nos servimos de la retórica para extraer los significados a través de conexiones originales y sorprendentes.

Este planteamiento les ayudó:

- 1.- A ser conscientes de que compartimos un imaginario que solo es comprensible dentro de un entorno cultural específico.
- 2.- A trabajar contra reloj en tiempos cortos y sobre temas dispares y comprobar cómo se sentían bajo presión.

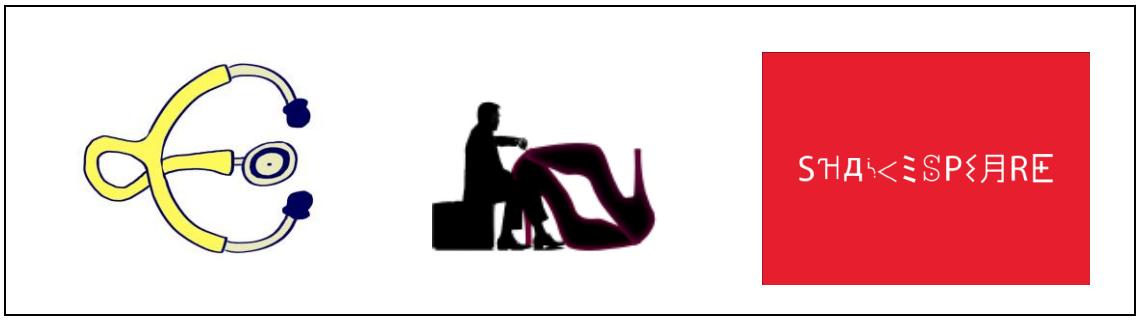


Figura 3. Pensar en imágenes

El *proyecto personal*, les ayudó a reflexionar sobre lo que querían hacer en diseño, cuáles eran sus intereses y preocupaciones y en qué eran buenos. Significó mirar atrás y hacer balance de futuro.

Discusión/Conclusiones

El lugar de la creatividad y la innovación es aquel en el que el error también es parte del camino. El cambio, lo nuevo, lo desconocido nos exige asumir riesgos. El error no es tal, sino un paso más hacia nuestro objetivo.

La metodología del curso basada en experiencias donde el error es lugar de aprendizaje ha resultado más motivadora.

La reflexión sobre el hacer es primordial. Sin pensamiento no existe creación ni es posible innovar. Queremos reivindicar la reflexión que se realiza con el tiempo necesario como un terreno mucho más fértil que el de la acción frenética.

Consideran mejor el ambiente en clase al valorar el camino del aprendizaje a la vez que los resultados.

Referencias

Enric, J. (2015). *Pensar en imágenes*. Barcelona: Gustavo Gili.

Kessels, E. (2016). La perfección no es un buen punto de partida para la creatividad. *Gràffica* '*Creatividad. ¿Todos somos creativos?'*, *4*, 70-74.

Nogueira, R. (2013). *AIGA-Design for good.* Recuperado de www.youtube.com/watch?v=lb_oeoCxHWs

IDONEIDAD EPISTÉMICA DE UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE VISUALIZACIÓN ESPACIAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrea Cruz, María M. Gea, Belén Giacomone y Juan D. Godino

Universidad de Granada

Resumen

Se presenta el análisis de actividades incluidas en un material educativo propuesto en los Programas de estudio chilenos utilizando la Teoría de Idoneidad Didáctica, específicamente la faceta epistémica de la Guía de Valoración (Godino, 2013), que es adaptada por Cruz, Gea y Giacomone (2017) en un sistema de indicadores, criterios o heurísticas específicos sobre la geometría espacial. El propósito es esclarecer si el contenido didáctico-matemático que se plantea, a nivel elemental sobre la geometría espacial, contiene los elementos necesarios para promover un aprendizaje idóneo. Se detectan puntos débiles respecto a los componentes de la faceta epistémica (conocimientos previos, situaciones problema, lenguajes, conceptos, etc.) y se presentan sugerencias didácticas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del tema.

Palabras clave: Idoneidad didáctica, faceta epistémica, geometría.

Abstract

The analysis of activities proposed in the Chilean programs of study using the Didactic Suitability Theory, specifically the epistemic facet of the Assessment Guide (Godino, 2013) is presented as an adapted system of indicators, criteria or specific heuristics, on spatial geometry (Cruz, Gea y Giacomone, 2017). The aim is to clarify if the didactic and mathematical content proposed contains the necessary elements to promote a suitable learning at elementary level on the spatial geometry. Some weaknesses are identified with respect to the components of the epistemic facet (previous knowledge, problem situations, languages, concepts, etc.); and suggestions of implementation for the improvement of the teaching-learning processes on the specific topic are presented.

Keywords: Didactical suitability, epistemic facet, geometry.

Introducción

En los Programas de estudio de Matemática de los primeros niveles (Mineduc, 2013), específicamente en la geometría, se plantean objetivos para que los estudiantes aprendan a orientarse, localizar objetos en el entorno, visualizar y dibujar figuras en dos (2D) y tres dimensiones (3D) llegando a describir sus características y propiedades en situaciones estáticas y dinámicas. Además, se incluyen actividades como ejemplos de implementación por los profesores en el aula y ayuda para el logro de dichos objetivos. El propósito de este trabajo es mostrar la aplicación de un sistema de criterios de idoneidad generales y específicos (ID) (Cruz, Gea y Giacomone, 2017; Godino, 2013) para el análisis y reflexión de las actividades sobre la representatividad que tienen los significados institucionales pretendidos en términos de los diferentes y relacionados componentes de la ID.

Método

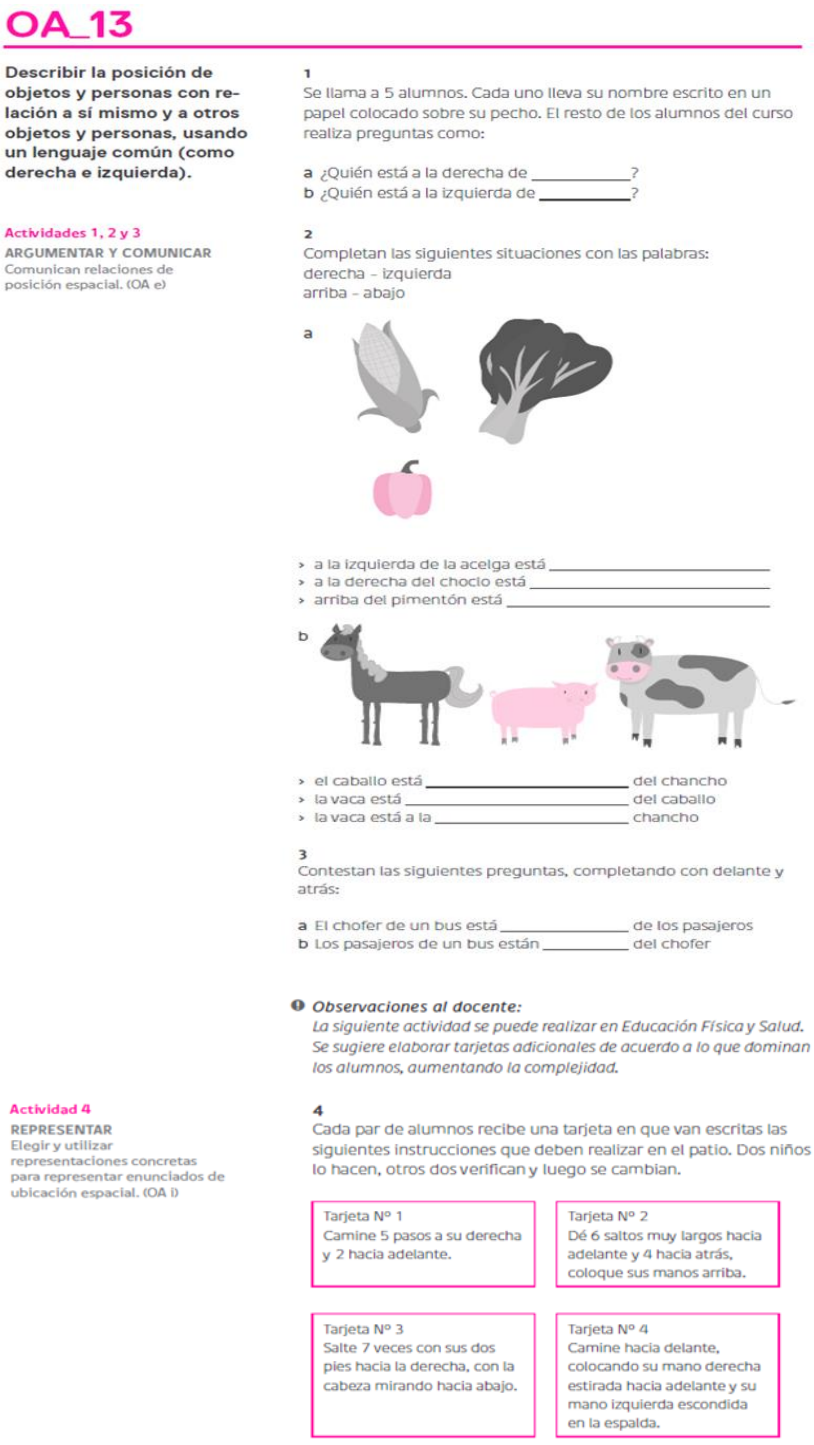
Se utiliza una metodología cualitativa de tipo descriptiva (Bisquerra, 1989) para analizar los contenidos didáctico-matemáticos presentes en las actividades propuestas en las directrices curriculares chilenas para primer curso de educación primaria (6 años) en los Programas de Estudio de Matemática 1. Para esto se hace uso de los criterios de la faceta epistémica especificados y adaptados a la geometría espacial por Cruz et al. (2017) en la selección de dos actividades que representan significativamente los objetivos que se plantean para este nivel educativo (Mineduc, 2013).

Resultados

La aplicación de los indicadores generales y específicos de idoneidad a la propuestas de actividades mostradas en las Figuras 1 y 2, incluye sugerencias para su implementación cuando así corresponda.

Situaciones-problema. En las actividades se pretende que los alumnos interactúen con las formas y objetos en el espacio, aplicando aspectos intuitivos y prácticos a través de la visualización y manipulación, reconociendo su posición y características. Se trabaja tanto con figuras en 2D (círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo) como 3D (cubos, esferas, conos y cilindros), así como animales o vegetales. Los alumnos deben

dominar las propiedades de las figuras y ser capaces de compararlas según las características que las definen para una correcta clasificación.



OA_13

Describir la posición de objetos y personas con relación a sí mismo y a otros objetos y personas, usando un lenguaje común (como derecha e izquierda).

Actividades 1, 2 y 3
ARGUMENTAR Y COMUNICAR
Comunican relaciones de posición espacial. (OA e)

1
Se llama a 5 alumnos. Cada uno lleva su nombre escrito en un papel colocado sobre su pecho. El resto de los alumnos del curso realiza preguntas como:

a ¿Quién está a la derecha de _____?
b ¿Quién está a la izquierda de _____?

2
Completan las siguientes situaciones con las palabras:
derecha - izquierda
arriba - abajo

a

- a la izquierda de la acelga está _____
- a la derecha del chocio está _____
- arriba del pimentón está _____

b

- el caballo está _____ del chancho
- la vaca está _____ del caballo
- la vaca está a la _____ chancho

3
Contestan las siguientes preguntas, completando con delante y atrás:

a El chofer de un bus está _____ de los pasajeros
b Los pasajeros de un bus están _____ del chofer

Observaciones al docente:
La siguiente actividad se puede realizar en Educación Física y Salud. Se sugiere elaborar tarjetas adicionales de acuerdo a lo que dominan los alumnos, aumentando la complejidad.

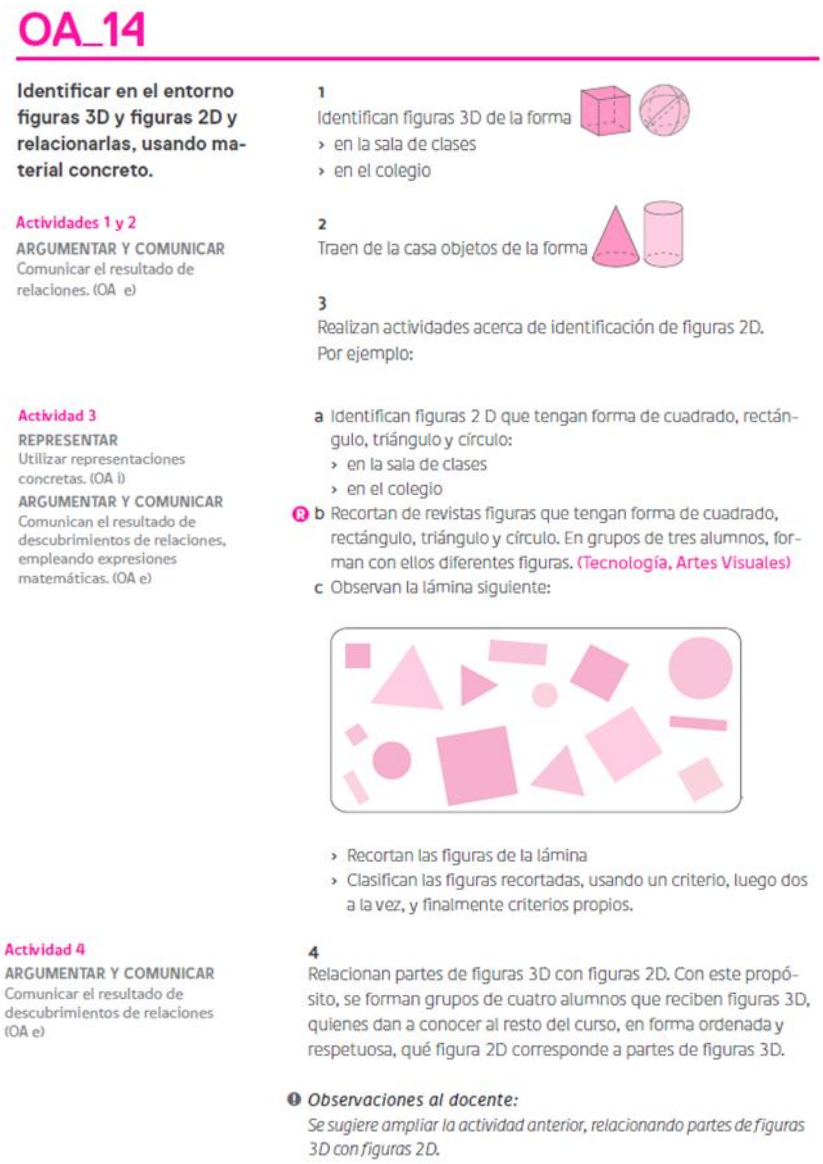
Actividad 4
REPRESENTAR
Elegir y utilizar representaciones concretas para representar enunciados de ubicación espacial. (OA i)

4
Cada par de alumnos recibe una tarjeta en que van escritas las siguientes instrucciones que deben realizar en el patio. Dos niños lo hacen, otros dos verifican y luego se cambian.

Tarjeta Nº 1 Camine 5 pasos a su derecha y 2 hacia adelante.	Tarjeta Nº 2 Dé 6 saltos muy largos hacia adelante y 4 hacia atrás, coloque sus manos arriba.
Tarjeta Nº 3 Salte 7 veces con sus dos pies hacia la derecha, con la cabeza mirando hacia abajo.	Tarjeta Nº 4 Camine hacia delante, colocando su mano derecha estirada hacia adelante y su mano izquierda escondida en la espalda.

Figura 1. Actividades para el desarrollo del objetivo OA 13 (Mineduc, 2013, pp. 142-143).

Estas situaciones son muy adecuadas, sin embargo, se puede presentar cierta confusión entre cuerpos concretos que se encuentran en el entorno y las formas geométricas espaciales o planas que indican las actividades (Figura 2), ya que en el entorno se encuentran diferentes objetos que no se ajustan a las formas en 3D que deben identificar, por ejemplo, un paquete de leche tiene forma de prisma rectangular recto (ortoedro).



OA_14

Identificar en el entorno figuras 3D y figuras 2D y relacionarlas, usando material concreto.

Actividades 1 y 2
ARGUMENTAR Y COMUNICAR
Comunicar el resultado de relaciones. (OA e)

1
Identifican figuras 3D de la forma
› en la sala de clases
› en el colegio

2
Traen de la casa objetos de la forma

3
Realizan actividades acerca de identificación de figuras 2D.
Por ejemplo:

Actividad 3
REPRESENTAR
Utilizar representaciones concretas. (OA i)
ARGUMENTAR Y COMUNICAR
Comunican el resultado de descubrimientos de relaciones, empleando expresiones matemáticas. (OA e)

a Identifican figuras 2 D que tengan forma de cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo:
› en la sala de clases
› en el colegio
b Recortan de revistas figuras que tengan forma de cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo. En grupos de tres alumnos, forman con ellos diferentes figuras. (Tecnología, Artes Visuales)
c Observan la lámina siguiente:

› Recortan las figuras de la lámina
› Clasifican las figuras recortadas, usando un criterio, luego dos a la vez, y finalmente criterios propios.

Actividad 4
ARGUMENTAR Y COMUNICAR
Comunicar el resultado de descubrimientos de relaciones (OA e)

4
Relacionan partes de figuras 3D con figuras 2D. Con este propósito, se forman grupos de cuatro alumnos que reciben figuras 3D, quienes dan a conocer al resto del curso, en forma ordenada y respetuosa, qué figura 2D corresponde a partes de figuras 3D.

Observaciones al docente:
Se sugiere ampliar la actividad anterior, relacionando partes de figuras 3D con figuras 2D.

Figura 2. Actividades para el desarrollo del objetivo OA 14 (Mineduc, 2013, pp. 91-92).

Es importante, por tanto, la comunicación y argumentación en este sentido, como se indica en la última actividad, que integra otro criterio referido a la composición y

descomposición de partes de una figura tridimensional en la que se deben dar a conocer los resultados de las relaciones existentes entre figuras 2D y 3D.

Para un desarrollo eficaz de estas actividades nos encontramos con una dificultad, puesto que se deja a cargo del docente desarrollar la formalización gradual de la interacción del alumno con las formas en el espacio. Esto puede producir conflictos en la búsqueda de relaciones que deben llevar a cabo los estudiantes entre las figuras 2D y 3D.

Se sugiere aumentar la idoneidad incorporando actividades de pliegue y despliegue de desarrollos planos, partiendo de la integración y coordinación mental de figuras de 2D básicas para la formación de un objeto 3D como modelo único.

Lenguaje. Se utilizan representaciones gráficas (figuras 2D y 3D) y el reconocimiento de la posición de ciertos objetos y personas en diversos contextos, siendo actividades adecuadas para los estudiantes de este nivel. La actividad para trabajar la orientación y localización (Figura 1) no está formulada de manera adecuada, pues induce conflictos en la descripción de la posición de los objetos presentados (vegetales y animales) debido a que en ella se incluyen objetos no orientados (como puntos de referencia) sobre los que se pide localizar e identificar la posición de otros con respecto a ellos. Para evitar esto, se sugiere modificar la actividad y proponer la localización de objetos o personas a través de elementos orientados, y principalmente realizarlas de forma física. Estos aspectos son fundamentales con respecto a la atención que debe presentar el docente a las respuestas de los alumnos, porque pueden dar soluciones que a priori pareciesen correctas, pero no lo son puesto que de acuerdo al punto de referencia que tomen, dos o más soluciones podrían resultar aparentemente válidas, pero no serlo.

Resulta adecuado utilizar un lenguaje geométrico específico, utilizando diferentes términos para la descripción de la posición de los objetos y personas, así como las formas y sus elementos que las caracterizan. Como conocimiento previo y base para alcanzar el OA 14 (Figura 2), los estudiantes deben denominar figuras con su propio lenguaje (vocabulario informal) al igual que para describirlas por sus semejanzas y diferencias (significados propios) a través de las características que las definen. Se sugiere incorporar más actividades con materiales manipulativos y objetos del entorno variados y atractivos, creando oportunidades de observación y exploración desde

diferentes puntos de vista (Sinclair et al., 2016). Esto resulta idóneo para identificar las figuras, realizar comparaciones, y facilitar procedimientos puramente mentales.

Reglas (Definiciones, propiedades, procedimientos). Se presentan enunciados generales y complejos para niños de seis años, pues se ven implicados muchos conceptos cuyas definiciones no se incluyen y es necesario que los estudiantes las dominen para resolver satisfactoriamente las actividades. No se detallan procedimientos que ayuden a los alumnos a resolver las actividades y deben realizar un proceso de transición progresivo, que no es fácil, desde los significados intuitivos de los conceptos geométricos a sus respectivas formalizaciones, según las descripciones que se pide que ellos realicen. Los niños deben reconocer una figura por su parecido a un objeto del entorno, por lo que este proceso de transición consiste primeramente en reconocer, identificar, distinguir, definir, razonar sobre las figuras, para luego relacionarlas con objetos 3D e identificarlos en el entorno.

Se sugiere realizar actividades en que los estudiantes puedan dominar las propiedades de las figuras (2D y 3D) y características que las definen, para posteriormente utilizarlas en la deducción y argumentación de situaciones-problema como, por ejemplo, el uso de desarrollos planos para construir y desarmar objetos 3D.

Argumentos. En todas las actividades se promueve la argumentación de los resultados por parte de los estudiantes donde destacamos que, para la descripción y localización de objetos y personas (Figura 1), se potencia el desarrollo de argumentos lógicos a través de significados intuitivos e informales de conceptos geométricos para realizar sus justificaciones y conclusiones.

Relaciones. Se promueve la conexión de ideas geométricas, puesto que se pretende que los estudiantes relacionen los atributos de las figuras 2D con los de las figuras 3D y la orientación y localización de objetos en situaciones de la vida real como el caso del autobús. Aun así, se sugiere mostrar colecciones de la misma figura en diferentes posiciones y con diferentes medidas, para no crear en ellos los llamados prototipos (Hershkowitz, 1989). Así mismo, trabajar la orientación y localización con objetos orientados como puntos de referencia, en primer lugar, para asegurar un conocimiento más adecuado de estos conceptos y, en segundo lugar, con objetos no orientados para generar el diálogo y la argumentación sobre estos contenidos geométricos. Con esto avanzarían en la relación de los conocimientos geométricos de

visualización de las figuras 2D y 3D y relacionar la posición de un objeto consigo mismo o con otro objeto que actúe como punto de referencia, lo que permitirá conectar las ideas y desarrollar con éxito las actividades referentes a la visualización, localización y razonamiento espacial.

Conclusiones

Con la realización de este estudio se ha mostrado el uso de un instrumento para el análisis de actividades que puede servir de orientación en el diseño, implementación y evaluación en la enseñanza de la geometría espacial. Esta herramienta teórica y metodológica fue elaborada como un sistema de indicadores que no se considera definitivo y cerrado y que puede ser utilizada como pauta o guía por el profesorado para la reflexión sobre las características de un proceso de estudio planificado o implementado y sus prácticas pedagógicas para lograr mejoras progresivas en ellos. Por ello, consideramos que "El profesor de matemática debe conocer, comprender y valorar esta herramienta y adquirir competencia para su uso pertinente" (Godino, Batanero, Font y Giacomone, 2016, p. 282). Su aplicación arrojó debilidades en cada componente de la faceta epistémica adaptada, motivo por el que se han propuesto sugerencias para el logro de un proceso de instrucción idóneo y la mejora del aprendizaje.

Agradecimientos

Proyectos de investigación EDU2013-41141-P y EDU2016-74848-P (AEI, FEDER), y Grupo FQM126 (Junta de Andalucía).

Referencias

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Cruz A., Gea M. M. y Giacomone B. (2017). Criterios de idoneidad epistémica para el estudio de la geometría espacial en educación primaria. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone y M. M. López-Martín (Eds.), *Actas del Segundo Congreso International Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemático*s (pp. 1-10). Granada: Universidad de Granada.

Godino, J.D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, 11*, 111-132.

Godino, J.D., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, et al. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 272-285). Málaga: SEIEM.

Hershkowitz, R. (1989). Visualization in geometry. Two sides of the coin. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, *11*(1), 61-76.

Mineduc. (2013). *Programas de Estudio Matemática 1.* Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Sinclair, N., Bussi, M.G.B., de Villiers, M., Jones, K., Kortenkamp, U., Leung, A., et al. (2016). Recent research on geometry education: an ICME-13 survey team report. *ZDM, 48*(5), 691-719.

LA HEURÍSTICA DE LA REPRESENTATIVIDAD EN LA ALFABETIZACIÓN ESTADÍSTICA: CÓMO AFECTA LA FALACIA DE LAS COMPARACIONES EN VALORES ABSOLUTOS A LA INTERPRETACIÓN DE DATOS ESTADÍSTICOS

Francisco Martínez-Ortiz, Elena Molina-Portillo, Danilo Díaz-Levicoy y José Miguel Contreras

Universidad de Granada

Resumen

La interpretación de gráficos estadísticos usados en la prensa diaria forma parte de la *cultura estadística* que cualquier ciudadano debe tener para poder desenvolverse plenamente en la sociedad actual. El logro de este objetivo implica que los profesores de matemática deben tener dicha cultura y, además, estar capacitados para desarrollarla en sus estudiantes. Por tanto, es necesario un conocimiento profundo de su problemática educativa, ya que un gráfico sesgado o mal construido provocará que la información no llegue de forma correcta al ciudadano que debe interpretarlo. Por ello, en este trabajo evaluamos la interpretación crítica de las informaciones estadísticas dadas en los medios de comunicación mediante gráficos estadísticos elementales por 75 futuros profesores de Educación Primaria, en particular la denominada falacia de las comparaciones en valores absolutos, sesgo relacionado con la heurística de la representatividad en el que se utilizan frecuencias o totales en vez de tasas para referir datos referentes a poblaciones distintas. Los resultados evidencian que el grupo de futuros profesores presentan dificultades, en especial cuando pasen la información de un gráfico a otra representación (tabla y gráfico)

Palabras clave: Alfabetización estadística, heurística de la representatividad, gráficos estadísticos, valores absolutos.

Abstract

The interpretation of statistical graphs used in daily press information is part of the "statistics literacy" that any citizen must have for his development in the real society of information. The achievement of this goal implies that math teachers must have the

culture and, furthermore, be able to develop it in their students. Therefore, a deep knowledge of their educational problem is necessary because a biased or poorly constructed graph could cause that the citizen doesn't receive the information correctly and he must interpret the statistical data. This requires that teacher training programs include both the development of the knowledge, skills and dispositions that characterize the statistical culture as well as the didactic knowledge and skills to design appropriate statistical education processes. In this paper we evaluate the critical interpretation of statistical information in the media using elementary statistical graphs, in particular the fallacy of comparisons in absolute values, biases related to the representativeness heuristic in which frequencies or totals are used instead of rates to refer to data relating to different populations.

Keywords: Statistical literacy, representativeness heuristic, statistical graphs, absolute values.

Introducción

Los gráficos de los medios de comunicación, por lo general, utilizan terminología técnica adecuada, pero también pueden contener elementos estadísticos ambiguos o erróneos, empleando convenciones de comunicación de los resultados estadísticos que pueden llevar a una mala interpretación. Por tanto, se plantea la necesidad de que los medios de comunicación entiendan que deben facilitar la validez de los mensajes, su naturaleza y la credibilidad de la información o las conclusiones que presentan.

A finales del siglo pasado se comienzan a dar las primeras definiciones de la noción de *alfabetización estadística*. La mayoría comenta que es complicado dar una argumentación formal de lo que significa este término, ya que estaba emergiendo entonces. Autores como Wallman (1993), Watson (1997) o Gal (2002) explican el concepto de *alfabetización estadística* como la habilidad para comprender y evaluar críticamente los resultados estadísticos de los que estamos rodeados en nuestra vida cotidiana, combinada con la habilidad para apreciar las contribuciones que el pensamiento estadístico puede hacer en decisiones públicas, personales, privadas y profesionales.

Kahneman, Slovic y Tversky (1982) tratan las heurísticas y sesgos como las creencias que tiene una parte de la población y que la mayoría de las veces los conduce

a cometer algunos errores. La *heurística de representatividad* es el responsable de que hagamos una evaluación rápida basándonos en una cantidad de información insuficiente y parcial con la cual no podemos tener una idea realista y clara de las cosas, pero dado que necesitamos llegar a una conclusión rápida intentamos deducir cual es la respuesta más razonable posible.

En este trabajo tratamos un sesgo relacionado con la *heurística de la representatividad* y la *falacia de las comparaciones en valor absoluto*. Esta falacia, común en los medios de comunicación, trata de impresionar al lector, utilizando valores absolutos, al comparar poblaciones utilizando sólo parte de la información.

Método

En este estudio, hemos querido evaluar cómo afecta la falacia a la interpretación crítica de gráficos estadísticos a 75 futuros profesores de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Para ello, aplicamos una prueba piloto de un test, diseñado para evaluar la alfabetización estadística, constituido por 12 tareas, con las características que se describen a continuación. Se han definido seis subescalas, sumando para las doce tareas la puntuación en cada uno de los ítems considerados en las mismas:

1. *Resumen*: resumir la noticia indicando los datos representados y las relaciones que se establecen entre ellos.
2. *Interés*: explicar el uso, interés e intencionalidad que puede tener la información mostrada en el gráfico.
3. *Tendencia*: justificar si observa alguna tendencia en la serie de datos.
4. *Procedencia*: indicar cuál es la fuente de procedencia de los datos, cómo se han recogido y si considera que la información es fiable.
5. *Gráfico correcto*: indicar si es un gráfico correcto para explicar la información justificando su decisión.
6. *Tabla*: representar la información usando una tabla.
7. *Otro gráfico*: representar la información usando otra gráfica.
8. *Valores más relevantes***:** indicar que valores son los más relevantes para realizar la interpretación.

9. *Calculo de valores relevantes*: indicar como se han calculado los valores más relevantes indicados en el ítem 8.
10. *¿Crees que es correcta la información?* indicar sus creencias respecto a si la información proporcionada o no por el gráfico es correcta.
11. *Tipo de contexto*: indicar el contexto donde se engloba la noticia.
12. *Opinión*: indicar qué opinión tiene de la noticia.

En este caso se reportan los resultados que han obtenido los estudiantes al trabajar con el gráfico de la Figura 1. Este gráfico corresponde a una noticia en la que se realiza un recuento de las víctimas mortales por comunidad autónoma entre los años 1999 y 2013. Se observa que Andalucía es la comunidad autónoma con mayor número de víctimas (más de 140), seguida de Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana. También se muestra en el gráfico que Aragón, La Rioja, Cantabria, Navarra o Extremadura son las que menos víctimas tienen (entre 0 y 20).

El gráfico no es correcto para transmitir la información que trata, ya que por ejemplo, los rangos que se trabajan son demasiado amplios, deben ser ajustados o indicar la cantidad con mayor precisión. Si en una comunidad como La Rioja (312.622 habitantes) hay una única víctima mortal por violencia de género entre 1999 y 2013, diríamos que corresponde al 0,0032‰ de la población. Sin embargo, si son 19, el ‰ aumenta hasta 0,061‰. En el dibujo las dos cantidades se representarían igual, algo que no es lógico.

Figura 1. Noticia del diario.es afectada por la falacia.

El problema principal radica en que no existe correspondencia entre el número de víctimas y la población de la comunidad autónoma, por tanto los valores están dados en valores absolutos y no, como sería correcto, en tasas. El autor del gráfico en ningún momento relaciona la cantidad de víctimas que aparecen en el gráfico con la población total de la comunidad, por lo que, como parece obvio, las comunidades con más personas tienen una mayor probabilidad de tener un mayor número de víctimas.

Resultados

En la Tabla 1, mostramos un análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los futuros profesores de Educación Primaria, estos se han codificado en incorrectos (0), parcialmente correctos (1) y correctos (2). Los resultados muestran una mala percepción de la falacia por parte de los futuros profesores. Un 88% de ellos no fue capaz, como indican los resultados del ítem 5, de identificar que no es un gráfico correcto para resumir la información. El ítem 10, relacionado con el anterior, indica que el 96% de los futuros estudiantes no es capaz de identificar que la información que proporciona el gráfico no es correcta.

Tabla 1

Frecuencias absolutas (y porcentajes) de las respuestas de los alumnos

Ítem	Incorrecto	Par. correcto	Correcto	Media	DT
1	0(0)	32(42,7)	43(57,3)	1,57	0,498
2	7(9,3)	59(78,9)	9(12)	1,03	0,464
3	20(26,7)	27(36)	28(37,3)	1,11	0,798
4	10(13,3)	6(8)	59(78,7)	1,65	0,707
5	66(88)	6(8)	3(4)	0,16	0,466
6	31(41,3)	30(40)	14(18,7)	0,77	0,746
7	63(84)	11(14,7)	1(1,3)	0,17	0,415
8	44(58,7)	11(14,7)	20(26,7)	0,68	0,872
9	54(72)	21(28)	0(0)	0,28	0,452
10	72(96)	1(1,3)	2(2,7)	0,07	0,342
11	7(9,3)	0(0)	68(90,7)	1,81	0,586
12	40(53,3)	32(42,7)	3(4)	0,51	0,578

La transnumeración (Wild y Pfannkuch, 1999), o la acción de interpretación de la información mediante un cambio de representación, que se evalúa en los ítems 6 y 7, obtuvo un alarmante porcentaje de incorrectas, 41,3 % en el caso del paso a tabla y de un 84 % en el caso de utilizar otro gráfico diferente.

Otro aspecto destacable, son los buenos resultados en los ítems 4 y 11, relacionados con la percepción de la fuente de procedencia de los datos y el contexto, que como indica Moore (1990), es la fuente de sentido y base para la interpretación de los resultados estadísticos.

Discusión

Aunque los resultados son provisionales, al tratarse de una muestra piloto, son descorazonadores al mostrar la escasa comprensión gráfica de los estudiantes participantes en el estudio. En nuestro caso, los resultados apuntan a que los participantes no alcanzan suficiente competencia gráfica para llevar a cabo dicha lectura.

Son un poco mejores los resultados de traducir el gráfico a una tabla o a otro gráfico, en particular en aquellos estudiantes que son capaces de hacer un resumen del gráfico y de describir su utilidad. Y son positivos los resultados relacionados con el contexto y la fuente de procedencia de los datos, aspectos destacables en el modelo de alfabetización estadística de Gal (2002).

Dado el carácter limitado de la muestra usada, y el bajo índice de discriminación de algunos ítems, se concluye que se requiere proceder a la revisión y posible reformulación de los ítems y su aplicación a muestras de mayor tamaño y representatividad.

Reconocimientos

Proyectos EDU2016-74848-P, FCT-16-10974 y Grupo FQM126 (Junta de Andalucía).

Referencias

Gal, I (2002). Adult's statistical literacy. Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, *70*(1), 1-25.

Kahnemann, D., Slovic, P. y Tversky, A. (1982). *Judgement under uncertainty: heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press.

Moore, D. (1990). Uncertainty. En L. Steen (Ed.), *On the shoulders of giants: new approaches to numeracy* (pp. 95-137). Washington, DC: National Academy Press.

Wallman, K.K. (1993). Enhancing statistical literacy: enriching our society. *Journal of the American Statistical Association, 88*(421), 1–8.

Watson, J.M. (1997). Assessing statistical literacy using the media. En I. Gal y J.B. Garfield (Eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 107–121). Amsterdam, the Netherlands: IOS Press and The International Statistical Institute.

Wild, C., y Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical. *International Statistical Review, 67*(3), 223-265.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ELEMENTO DE INTEGRACIÓN SOCIAL, IDENTIDAD ÉTNICA Y AUTOESTIMA EN AFRODESCENDIENTES

Amador Cernuda Lago

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes. La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del currículo escolar. Tanto la UNESCO como la OEA (Organización de Estados Americanos) ven prioritaria la implantación de nuevos sistemas de educación artística en el ámbito académico. El objetivo de este estudio es conocer cómo influye la educación artística en la identidad étnica y la autoestima. **Método.** Hemos realizado un estudio con dos grupos de alumnos adolescentes afrodescendientes: 1) 53 alumnos que reciben educación artística tradicional de música y baile; 2) 47 alumnos que no reciben esta educación artística ni tienen vinculación con su identidad étnica. Ambos grupos fueron evaluados con la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (EIEM-R) y la Escala de Autoestima de Rosenberg. **Resultados.** La correlación entre identidad étnica y autoestima es positiva y significativa en el grupo con educación artística mientras que es negativa en el grupo sin educación artística. **Conclusiones.** Es necesario fomentar los procesos de identificación étnica mediante la educación artística.

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

Abstract

Background. Understanding of the importance of art education in the school is as yet insufficient. Art is a field of knowledge that connects with other areas inside the curriculum school. Both UNESCO and OAS (Organization of American States) consider to be priority the implantation of new systems of arts education in the academic area. The objective of this study is to know about how artistic education influence in ethnic identity and self-esteem. **Method.** We have realized a study with two groups of teenager students of African descent: 1) 53 students who have received

artistic traditional education of music and dance; 2) 47 students without artistic education who have broken with their ethnic identity. Both groups were assessed with the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised (MEIM-R) and the Rosenberg Self-esteem Scale (SES). **Results.** The correlation between ethnic identity and self-esteem is positive and significant in the group with artistic education whereas it is negative in the group without artistic education. **Conclusions.** There is a need to promote the ethnic identification processes through artistic education.

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

Introducción

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

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

En el pasado existía la idea de que la educación artística era de interés solo para quienes iban a desarrollarse profesionalmente en ese ámbito, y debido a ello era una actividad marginal en las escuelas; lamentablemente esa idea persiste a día de hoy. Los trabajos pioneros en este terreno del histórico psicólogo Jerome Bruner (1962), así como, los de Elliot Eisner (1972) y Howard Gardner (1982) han ofrecido otra visión de la importancia del arte en el desarrollo psicológico y su relevancia en la educación. Siguiendo esta línea de estudio hemos querido profundizar en los efectos que el arte y la educación artística tienen en la evolución e integración social de afrodescendientes.

Con estas orientaciones, la OEI está impulsando un amplio programa bajo la denominación de "Educación artística, cultura y ciudadanía", que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute. La importancia que la OEI otorga a este programa ha conducido a incluirlo como uno de los objetivos principales dentro del ambicioso proyecto impulsado por los ministros de Educación y por los jefes de Estado y de Gobierno bajo la denominación de "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", un proyecto que aspira a transformar la educación iberoamericana aprovechando el dinamismo social que va a surgir en todos los países de la región en la década del bicentenario de las independencias (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2011).

En nuestro estudio en esta misma línea, y bajo el influjo de los intelectuales cubanos Alejo Carpentier, José Lezama Lima y Ramiro Guerra, hemos investigado el desarrollo y evolución de afrodescendientes comprometidos con sus orígenes culturales y artísticos y afrodescendientes alejados de sus raíces. También hemos prestado atención a los trascendentales trabajos de la prestigiosa psicóloga cubana Profesora Carola De la Torre (2001) sobre identidad en psicología y las recomendaciones que la Asociación Americana de Psicología estableció en 2002, con revisiones en 2010 y 2016 (American Psychological Association, 2002, 2017) que incide en que los psicólogos deben reconocer la etnicidad y la cultura como parámetros significativos con el objetivo de entender los procesos psicológicos actuales, debido a que se desarrollan en contextos cada vez más multiculturales.

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

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

Por otro lado, la identidad étnica de grupos minoritarios correlaciona positivamente con medidas de bienestar psicológico como la autoestima (Phinney y Alipuria, 1990; Roberts et al., 1999; Umaña-Taylor, 2004). Educar a los niños, niñas y adolescentes latinoamericanos y caribeños tiene que ver necesariamente con la

enseñanza de un valor fundamental que es el respeto por la diversidad cultural de las personas que viven en la región. Ello implica evolucionar de una educación homogénea hacia una pedagogía que les permita asumir su propia identidad cultural como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño en los artículos 29 y 30 (UNICEF, 2006).

Método

Materiales

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

Escala de Autoestima de Rosenberg, utilizamos la traducción y adaptación validada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) que encontraron niveles satisfactorios de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,85 en una primera aplicación y 0,88 en una segunda) y estabilidad temporal tras un periodo de cuatro semanas (en su segunda aplicación).

Participantes

Hemos realizado un estudio con adolescentes afrodescendientes 53 que reciben educación artística tradicional de música y baile con otros 47 que no tienen ninguna vinculación con sus raíces. La mortandad experimental redujo la muestra a 61 afrodescendientes; de ellos, el 54,1% (33) realizan alguna actividad artística y 45,9% (28) no realizan ninguna actividad artística.

Diseño

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

Procedimiento

Se aplicaron los test seleccionados a adolescentes afrodescendientes en el instituto de formación escolar a los que no tenían vinculación con sus orígenes artísticos y culturales y en los lugares de participación cultural a los que tenían vínculos. Obtenidos todos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 19.0 para Windows.

- Análisis de frecuencias de la muestra que nos indica el porcentaje de sujetos que puntúan en los distintos valores de cada variable.

- Análisis descriptivo que nos da los valores máximo y mínimo de cada variable, su media y su desviación típica.

Estos dos análisis permiten describir la muestra con la que estamos trabajando.

Diferencia de medias, que nos permitirá observar si existen diferencias significativas en las medidas de las variables.

Resultados

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

A continuación en la Tabla 1 mostramos un cuadro con los datos analizados que muestran las diferencias entre los que tienen actividad artística y los que no la tienen:

Tabla 1

Estadísticos de grupo

EIEM-R	Actividad Artística	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor general	No actividad artística	28	2,6786	0,61183	0,11563
	Actividad artística	33	4.3333	0,85391	0,14865
Identidad Étnica	No actividad artística	28	2,7500	0,58531	0,11061
	Actividad artística	33	4,2424	0,75126	0,13078
Exploración Étnica	No actividad artística	28	2,6071	0,68526	0,12950
	Actividad artística	33	4,0606	0,74747	0,13012
AUTOESTIMA	No actividad artística	28	23,1429	3,70899	0,70093
	Actividad artística	33	30,2424	3,19208	0,55567

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

Discusión/Conclusiones

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

Referencias

American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* Recuperado el 1 de julio de 2009, de http://www.apa.org/ethics/code2002.pdf

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de http://www.apa.org/ethics/code

Bruner, J. (1962). *On Knowing. Essays for the left hand*. Cambridge: Harvard University Press.

Dandy, J., Durkin, K., McEvoy, P., Barber, B.L. y Houghton, S. (2008). Psychometric properties of multigroup ethnic identity measure (MEIM) scores with Australian adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Adolescence, 31*, 323-335.

De la Torre, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.

Eisner, E.W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.

Gardner, H. (1982). *Art, mind & brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L.G. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid: OEI.

Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*, 458-467.

Pegg, P.O. y Plybon, L.E. (2005). Toward the theoretical measurement of ethnic identity. *Journal of Early Adolescence, 25*, 250-264.

Phinney, J.S. y Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 13*, 171-184.

Phinney, J.S. y Ong, A.D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, *54*, 271-281.

Roberts, R.E., Phinney, J.S., Masse, L.C., Chen, R., Roberts, C.R. y Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethno-cultural groups. *Journal of Early Adolescente, 19*, 301-322.

Smith, V. (2002). La Escala de Identidad Étnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología, 18,* 47-67.

Umaña-Taylor, A.J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role in social context. *Journal of Adolescence, 27,* 139-146.

UNICEF. (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español.

LA DANZA COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS Y JÓVENES CON AUTISMO

María Luisa Martín Horga

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes. Los beneficios físicos, cognitivos y emocionales derivados de la práctica de la danza están siendo demostrados por numerosas investigaciones científicas. Además, esta actividad supone un excelente canal de expresión para aquellas personas con dificultades verbales y de comunicación. Su práctica puede mejorar la interacción social en niños y jóvenes con autismo. **Método.** El presente estudio se realizó con una muestra de 26 sujetos, 6 chicas y 20 chicos diagnosticados con autismo y que asistían a una escuela de educación especial. Se impartieron 32 sesiones de danza grupales. Se grabaron y analizaron 26 sesiones. **Resultados.** La interacción con los compañeros mejora notablemente durante las sesiones de danza, especialmente en los chicos de mayor edad y en el grupo de referencia que recibió clases semanales. Con ellos se consiguió realizar actividades colectivas y coreografías de conjunto. También mejoró el contacto físico, que se hizo más fluido y natural, el equilibrio, la coordinación, la cooperación y la atención en algunos de los chicos. **Conclusiones.** La danza es un importante recurso para provocar cambios en las personas, mejorando la interacción social en niños y jóvenes con autismo.

***Palabras clave*:** danza, autismo, comunicación, interacción social.

Abstract

Background. Physical, cognitive and emotional improvement derived from dance practice is been claimed by a large number of scientific research. Furthermore, dance is an activity that favors a channel of expression in those persons with verbal and communicative problems. We support that dance practice can improve social interaction in children and young people on the autism spectrum. **Method.** We taught 32 dance group sessions to 26 children, 6 girls and 20 boys, on the autism spectrum in a school

for children with special needs. We recorded and analyzed 26 sessions. **Results.** Children improved interaction with their class mates during dance lessons, especially the elders and those who received weekly sessions. With them we were able of materialize group activities and choreographies. Also physical contact, more natural and fluid, balance, coordination, cooperation and attention got better in some children. **Conclusions.** Dance is an important resource to foster changes in persons and improves social interaction in children and young people on autism spectrum.

***Keywords*:** dance, autism, communication, social interaction.

Introducción

El diagnóstico de casos de autismo se ha incrementado en los últimos años. Se pueden mencionar las dificultades comunicativas y sociales como un factor común a todas las personas dentro del espectro. También suelen estar presentes intereses restrictivos e intensos y dificultad emocional en algún grado. Dapretto et al. (2006) sostienen que tras los déficits sociales observados en el autismo puede estar un sistema disfuncional de neuronas espejo. Hadjikhani, Joseph, Snyder y Tager-Flusberg (2005) han encontrado adelgazamiento anormal de la materia gris en áreas corticales que forman parte del sistema de neuronas espejo en los cerebros de individuos con autismo, en correlación con la severidad de sus síntomas. No obstante, Draganski et al. (2004) han comprobado que el aprendizaje, incluso en adultos, produce cambios en la materia gris y, por tanto, cambios en la estructura anatómica del cerebro humano.

El descubrimiento de las neuronas espejo sugiere un fuerte lazo entre el habla y la representación de acciones, y entre el acto de coger con la mano y otros similares que influyen en la silabación también cuando no son ejecutados, sino sólo observados. Se ha visto que la cinemática de la apertura de los labios y el espectro vocal se ven influidos por ello, lo que implica un vínculo entre los sistemas gestual y vocal, ha sido confirmado en algunos estudios clínicos (Rizzolatti y Arbib, 1998; Rizzolatti y Craighero, 2004). Landa (2007) señala que la adquisición del lenguaje representa un proceso que involucra aspectos no lingüísticos del desarrollo tales como la imitación. Rogers et al. (2006) mantienen que las diferencias y dificultades motoras pueden incluso contribuir al fracaso en la adquisición del lenguaje hablado. Corballis (1999, 2003) defiende el origen gestual del lenguaje. Tomasello (2006) señala la importancia

previa del acto de señalar en la posterior adquisición del lenguaje. Allot (2000) apunta a la teoría motora del lenguaje. Petitto (2008) y Hagendoorn (2010), investigan las relaciones entre danza, lenguaje y cerebro.

David Turnell, James Hobley y Philip Martin-Nielson son tres bailarines profesionales diagnosticados con autismo. El ballet se convirtió en su pasión y todos ellos han conseguido un espectacular desarrollo comunicativo y social, improbable si su foco de interés no hubiera sido la danza. Proponemos que es el fuerte componente social, relacional, expresivo, motor y de integración sensorial de la danza lo que ha facilitado su sorprendente desarrollo (Cernuda, 2005; Martín, 2015, 2016).

La danza movimiento terapia viene siendo una herramienta útil para lograr el desarrollo social, la comunicación y la maduración motora temprana en los niños diagnosticados con desordenes del espectro autista (Martin, 2014; Scharoun, Reinders, Bryden y Fietcher, 2014; Sheets-Johnstone, 2010; Wengrower, 2010). Se recomiendan la técnica del reflejo como mecanismo para mejorar la empatía (McGarry y Russo, 2011) o la de la danza sincronizada para estimular las neuronas espejo (Ramachandran y Seckel, 2011).

Behrends, Müller y Dziobek (2012) proponen una intervención de danza y movimiento basada en imitación y sincronización para mejorar la empatía en adultos con autismo de alto funcionamiento. Koehne, Behrends, Fairhurst y Dziobek (2016) encuentran una mayor mejora en inferencia de emociones tras un programa de danza enfocado a la sincronización e imitación de movimientos interpersonal que en un programa enfocado al trabajo de coordinación motor individual.

Método

Materiales

Instrumentos de pequeña percusión, papel de seda, telas de colores, pelotas, bastones, sillas, espejos, barra, aparato reproductor de música y cámara de video para grabar las sesiones en una sala cedida en pabellón municipal próximo al colegio.

Participantes

26 alumnos, 20 chicos y 6 chicas, del colegio "El Molino", centro privado concertado de educación especial al que acuden niños y niñas con trastorno de espectro autista y trastorno generalizado del desarrollo, dependiente de la asociación de padres APTACAN. El propio centro gestiona las autorizaciones con los padres y la Consejería de Educación para impartir las sesiones de danza dentro del horario lectivo.

Diseño

35 sesiones de danza grupales en las que participa toda la comunidad educativa: 15 sesiones para el grupo de referencia con periodicidad semanal y 20 sesiones rotando entre los otros tres grupos.

Procedimiento

1. Asesoramiento previo con psicóloga de la asociación, profesores, y psicomotricista del centro. Conocimiento de los chicos y observación en sus clases y recreos.

2. Sesiones (adaptadas al nivel de cada grupo):

- Presentación/Saludo: fijación mirada.
- Trabajo corporal: mejora la postura, equilibrio, coordinación, atención y control corporal.
- Danza con materiales: facilita la conexión al grupo y tolerancia del contacto físico.
- Coreografías: fomenta la sincronización, cooperación, sentimiento de pertenencia al grupo.
- Relajación y despedida.

Resultados

La interacción con los compañeros mejora durante las sesiones de danza, especialmente en los chicos de mayor edad y en el grupo de referencia (clases semanales). Con ellos se consiguió realizar actividades colectivas y coreografías de conjunto. También mejoró el contacto corporal, que se hizo más fluido y natural, el equilibrio, la coordinación, cooperación y atención en alguno de los chicos.

Discusión

Proponemos más investigación para observar si esa mejora persiste en el tiempo y se traslada a otros ámbitos de la vida de los niños fuera del aula de danza.

Conclusiones

La danza puede ser una herramienta útil para mejorar la interacción social de los niños y jóvenes con autismo.

Referencias

Allott, R. (2000). Motor theory of language. Lexicon and syntax in the brain. *Presentation for Language Origins Society, September 7-9 2000.* Rutgers University NJ.

Behrends, A., Müller, S. y Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The Arts in Psychotherapy, 39,* 107–116.

Cernuda, A. (2005). La Danza más allá del Arte. *El Círculo de la Danza*, *1*(1), 66-67.

Corballis, M.C. (1999). The gestural origins of language. *American Scientist, 87(*2), 138.

Corballis, M.C. (2003). From hand to mouth: the gestural origins of language. En Morten H. Christiansen y Simon Kirby (Ed.), *Language Evolution* (pp. 201-218). New York: Oxford University Press.

Dapretto, L., Davies, M.S., Pfeifer, J. H., Scott, A.A., Sigman, M., Bookheimer, S. Y., et al. (2006). Understanding emotions in others: Mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience, 9,* 28–30.

Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U. y May, A. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature*, *427*, 311-312.

Hadjikhani, N., Joseph, R.M., Snyder, J. y Tager-Flusberg, H. (2005). Anatomical differences in the mirror neuron system and social cognition network in autism. *Cerebral Cortex*, *16*(9), 1276-82.

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

Koehne, S., Behrends, A., Fairhurst, M.T. y Dziobek, I. (2016). Fostering social cognition through an imitation- and synchronization-based dance/movement intervention in adults with autism spectrum disorder: A controlled proof-of-concept study. *Psychother Psychosom, 85*, 27-35.

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 13,* 16–25.

Martin, M. (2014). Moving on the spectrum: Dance/movement therapy as a potential early intervention tool for children with Autism Spectrum Disorders. *The Arts in Psychotherapy*, *41*, 545–553.

Martín, M.L. (2015). Efectos de la práctica de la danza en el desarrollo psicolingüístico. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro y M. P. Bermúdez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 469). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Martín, M.L. (2016). Efectos de la danza en el dominio lingüístico y en aprendizaje de idiomas. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro y M. P. Bermúdez (Eds.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Libro de Capítulos 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 410-415). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

McGarry, L. y Russo, F.A. (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy*, *38*, 178–184.

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

Ramachandran, V.S. y Seckel, E.L. (2011). Synchronized dance therapy to stimulate mirror neurons in autism. *Medical Hypotheses, 76*(1), 150–151.

Rizzolatti, G. y Arbib, M. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neuroscience, 21*, 188–194.

Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience, 27*, 169–192.

Rogers, S.J., Hayden, D., Hepburn, S., Charlifue-Smith, R., Hall, T y Hayes, A. (2006). Teaching young nonverbal children with autism useful speech: A pilot study of the Denver model and PROMPT interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(8), 1007-1024.

Scharoun, S.M., Reinders, N.J., Bryden, P.J. y Fietcher, P.C (2014). Dance/Movement Therapy as an Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Dance Therapy, 36*(2), 209-228.

Sheets-Johnstone, M. (2010). Why is movement therapeutic? *American Journal of Dance Therapy, 32*, 2–15.

Tomasello, M. (2006). *Why don´t apes point. Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford & New York: Berg, 506-524.

Wengrower, H. (febrero/marzo, 2010). Terapia a través del movimiento y la danza para niños con autismo. En *11º Congreso Virtual de Psiquiatría*. *Interpsiquis 2010*. Recuperado de www.interpsiquis.com

EFECTOS DE LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL OCIO DE LOS ADOLESCENTES EN RUSIA

Polina Smirnova-Avsiuk

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes. La adolescencia es una etapa de intenso desarrollo físico, intelectual, emocional y sensorial y de diferenciación de los intereses dentro del sistema de valores. La comunidad educativa rusa está preocupada por la expansión de las oportunidades educativas para crear las condiciones más óptimas para este desarrollo. En este sentido, la danza y la música, han demostrado ser medios de expresión saludables para personas de cualquier edad, pero que influyen más intensamente en el desarrollo físico, intelectual, moral, estético, social y psicológico de los adolescentes. **Método.** Revisión de los resultados de los programas de la asignatura de *Rítmica y Danza*, la aplicación de la danza estructurada extraescolar y como parte del ocio de los adolescentes rusos y su relación con su comportamiento social. **Resultados**. La danza estructurada propicia un proceso de cambio en la esfera emocional durante la adolescencia que se traduce en mejores relaciones interpersonales; estimula una competitividad sana, la capacidad de autocontrol, el respeto de las reglas sociales, de la disciplina, el sentido del deber, el colectivismo y la organización. **Conclusiones.** Las experiencias revisadas revelan el fuerte potencial pedagógico y social de la danza y su efecto armonizador durante el proceso de formación de la personalidad.

Palabras clave: danza, educación, ocio, adolescentes.

Abstract

Background. Adolescence is a stage of intense physical, intellectual, emotional and sensorial development and differentiation of interests within the value system. The Russian educational community is concerned about the expansion of educational opportunities to create the most optimal conditions for this development. In this sense, dance and music have been shown to be healthy means of expression for people of any age, but they have a greater influence on the physical, intellectual, moral, aesthetic,

social and psychological development of teenagers. **Method.** Review of the results of the Rhythmic and Dance programs, the application of structured out-of-school dance and as part of the leisure of Russian adolescents and their relationship with their social behavior. **Results.** Structured dance favors a process of change in the emotional sphere during adolescence that translates into better interpersonal relationships; stimulates a healthy competitiveness, the capacity for self-control, respect for social rules, discipline, sense of duty, collectivism and organization. **Conclusions.** The reviewed experiences reveal the strong pedagogical and social potential of dance and its harmonizing effect during the process of personality formation.

Keywords: dance, education, leisure, teenagers.

Introducción

La ley de la Federación Rusa "*Sobre la educación*" crea las condiciones legales necesarias para la transición de la pedagogía tradicional, basada en la recepción de una suma del conocimiento, a un modelo humanista, mediante la formación de una personalidad libre, activa, creativa, responsable y tolerante, la formación de una conciencia global y ecológica (Maystrova, 2003; Oparina, 2009). Dado que la adolescencia es una etapa de intenso desarrollo físico, intelectual, emocional y sensorial y de diferenciación de los intereses dentro del sistema de valores, la comunidad educativa rusa busca expandir las oportunidades educativas para crear las condiciones más óptimas para este desarrollo (Kanevskaja, 2004). En este sentido, la danza y la música, se han incorporado a la educación reglada, la no reglada y han perdurado como una de las formas predilectas de ocio por ser medios de expresión no solo naturales, sino también saludables para personas de cualquier edad, e influir más intensamente en el desarrollo físico, intelectual, moral, estético, social y psicológico de la generación más joven.

Método

Se ha llevado a cabo una revisión de los resultados obtenidos por los programas de educación reglada en la asignatura de *Rítmica y Danza*, los primeros estudios de la aplicación de la danza estructurada en el ámbito extraescolar y como parte del ocio de los adolescentes rusos y su relación con su comportamiento social, a partir del año

2001, momento de implantación del programa de danza en los centros de Educación General del Ministerio de Educación de la Federación Rusa.

Resultados

La investigación llevada a cabo por Maystrova (2003) sobre la educación medioambiental de los escolares por medio de la coreografía, mostró que la posición ecológica del niño se caracteriza por el grado de formación de los valores eco-culturales, el cumplimiento de las normas de comportamiento en la naturaleza, la capacidad de autocontrol; la necesidad de percibir la naturaleza como un objeto de valor estético que inspira la expresión creativa; las reacciones emocionales positivas estables ante los elementos de la naturaleza; y el deseo de tomar una transformación activa de la realidad. Se determinó que la combinación de las siguientes metodologías es la que favorece una mayor eficacia de la educación medioambiental mediante la coreografía:

- los trabajos plásticos y musicales que plasman imágenes del medio ambiente;
- la audición de material musical y su lectura e interpretación plástico-emocional;
- la creación de imágenes ecológicas mediante movimientos de danza;
- la participación del niño/a en el proceso de montaje de la pieza de danza con un tema medioambiental: a) elección del material musical; b) elección del argumento de la coreografía; c) creación de bocetos del vestuario escénico; d) dibujo o notación de la coreografía.

Según el estudio realizado por Kanevskaya (2004) con adolescentes de entre 10 y 16 años, éstos presentan una falta de desarrollo emocional, que se refleja en la falta de desarrollo del sistema de las relaciones y el predominio de las emociones negativas. El uso de la danza estructurada como medio integrador de las estructuras funcionales de estados de salud, actividad y ánimo, los sistemas de relación y las características personales dio como resultado un aumento del nivel de reflexión y comprensión de la experiencia, una visión más positiva del futuro gracias a la potenciación de los aspectos emocionales positivos, la capacidad de controlar las propias emociones y una reducción significativa el nivel de miedo. En general, los parámetros del estado de salud, la actividad y los indicadores de rendimiento fueron más bajos en los varones, lo que destaca el especial efecto de activación de este tipo de danza para las mujeres. Se puede

suponer que es precisamente la danza estructurada, y no la espontánea, la que ejerce estos efectos. Esto se debe al hecho de que la organización de esta danza implica niveles mayores de construcción de movimientos, esta activación integral del nivel de actividad del motor con la conexión simultánea de la esfera emocional crea un efecto integrador de la personalidad humana (Dubinskaya, 2014).

Para Bezikova (2006), el baile deportivo y de competición posee un efecto beneficioso sobre el desarrollo de la personalidad del adolescente, su adaptación, socialización y la autorrealización, a través de su desarrollo físico y espiritual armonizado; y sienta las bases de la conducta interpersonal, y, como ya apuntaba Kanevskaja (2004), forma un sistema relacional entre el adolescente con el mundo. La especificidad de esta disciplina no solo se debe a la integración de la actividad deportiva, cultural, estética y artística, como una combinación de elementos del deporte y el arte, sino también un enfoque integral de la educación individual y la formación del entorno cultural creativo, desplazando la tradicional prioridad otorgada al valor de la formación física por encima del desarrollo personal espiritual en el proceso de la actividad deportiva. Contribuye al desarrollo de la plasticidad y la belleza de los movimientos, de las capacidades individuales de los adolescentes, forma una adecuada autoestima, ayuda a ganar confianza en sus propias capacidades, estimula un constante auto-desarrollo y la superación personal, y sienta las bases de la conducta interpersonal. La interacción armoniosa de la pareja de baile, determinada por el grado de desarrollo de la personalidad de cada componente, es la que determina la singularidad de la imagen creativa sensitivo-emocional creada por los bailarines. Ésta se alcanza a través de una secuencia de etapas interrelacionadas: co-participación, co-operación y co-creación.

Oparina (2009) realizó una revisión de la literatura referente a la formación de la personalidad creativa y la experiencia pedagógica de músicos, coreógrafos, psicólogos y musicólogos que le permitió la formulación de la hipótesis sobre la posibilidad de formar la creatividad mediante la coreografía. Teniendo en cuenta la naturaleza sintética de la danza, el gran potencial educativo del arte coreográfico, y las bases del método educativo musical y rítmico (Rítmica), la autora detectó tres vías de formación de la personalidad creativa: la musical-estética, la moral y la física. El arte coreográfico es parte de la cultura humana, una forma específica de relación y comunicación. Dado que

la danza escénica es una representación teatralizada que incluye decorados, vestuario, música, artes plásticas, etc., se cumplen simultáneamente las condiciones necesarias para tres sistemas de comunicación simbólica no verbal: óptico-cinético, paralingüístico y extralingüístico. Además, incluida en la esfera del ocio colectivo, demostró ser la más eficaz para la formación de una personalidad creativa por ser un medio no reglamentado que permite la auto-realización creativa y la auto-actualización de la personalidad, con una actividad artística que implica las emociones y un estado de ánimo general positivo.

Conclusiones

El problema de la armonización de la interacción de los integrantes de una pareja de baile es común a los problemas de armonización en el proceso de desarrollo de la personalidad. La armonía entre los bailarines se basa en un desarrollo acorde y un enriquecimiento mutuo de las diferentes cualidades personales que contribuyen al desarrollo efectivo de las demás. La esencia de este desarrollo es la organización del proceso educativo integrador, basado en una solución global y por etapas de objetivos: en primer lugar, la armonización física, estética, volitivo-emocional y cognitiva de la personalidad de cada adolescente; y, en segundo lugar, la armonización de las relaciones y el desarrollo de la capacidad de bailar en pareja.

La danza estructurada incluye un proceso de cambio de la esfera emocional del adolescente que encuentra su expresión en el establecimiento de relaciones con la familia, otras personas, el aumento de la actividad, el interés por la vida, el optimismo, así como el desarrollo de la capacidad de adaptación y aprendizaje. Durante la adolescencia, cumple distintos objetivos. En la etapa de los 10 a los 13 años, atrae a los adolescentes que se muestran tímidos en sus relaciones sociales y de los 14 a los 16, a los que quieren mostrarse a sí mismos y poner en práctica sus habilidades e intereses artísticos.

Referencias

Bezikova, A.A. (2006). *Armonización de la influencia de la pareja de baile de salón de competición en grupos de adolescentes* [*Гармонизация взаимодействия партнеров в спортивных бальных танцах: На материале подростковых групп*]. Tesis inédita. Universidad Estatal de Tyumen, Rusia.

Dubinskaya, E. (2014). *Fundamentos de la formación y educación coreográfica infantil* [*Основы обучения детской хореографии*]. Escuela de Arte Infantil Nº8, Saratov, Rusia.

Kanevskaja, N.V. (2004). *Danza estructurada como medio de armonización de los estados psíquicos y las relaciones de los adolescentes* [*Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений у подростков*]. Tesis inédita. Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia.

Maystrova, L.F. (2003). *Educación de la relación emocional y moral hacia la naturaleza de los escolares por medio de la coreografía*. [*Воспитание эмоционально-нравственного отношения к природе у младших школьников средствами хореографии*]. Tesis inédita. Instituto Estatal de Investigación Científica de la Familia y la Educación: Moscú, Rusia.

Oparina, O.V. (2009). *La formación de la personalidad creativa por medio de la coreografía como parte del ocio*. [*Формирование креативной личности средствами хореографии в сфере досуга*]. Tesis inédita. Universidad Estatal de la Cultura y las Artes de Kazán, Rusia.

ECONOMÍA E IDENTIDADES SOCIALES EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN

M. Yovana Hernández Laina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

La escuela, como difusora de procesos socioeconómicos, transmite valores sociales e ideológicos. Desde una perspectiva histórica hemos revisado los aspectos de esta *cultura económica escolar*, que son transmitidos a través de los manuales escolares de Ciencias Sociales del tardofranquismo y la transición hacia la democracia en España, como factor de socialización política, desde una perspectiva de transmisión de valores sociales e identidades políticas. La metodología aplicada se basa en el análisis del discurso de los manuales, para observar cómo se proyectan los contenidos económicos en las representaciones sociales o individuales, y también cómo pueden llegar a crear o cambiar visiones que pueden estar relacionadas con las estructuras de poder y las ideologías. Hemos comprobado cómo la cultura económica que nos transmiten los manuales es capaz de configurar patrones ideológicos, conformando así ciertas identidades. Se llega a percibir el uso político de la cultura económica en la escuela como pieza clave para el cambio de esquemas mentales sociales. La *cultura económica* está claramente relacionada con el imaginario colectivo que el poder quiere construir, y por lo tanto está ligada al discurso político oficial y a su ideología, convirtiéndose así en parte del proceso de socialización política y de creación de identidades.

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

Abstract

The school transmits the values of the ideology that sustains social, economic and political processes. We have reviewed the aspects of *school economic culture* because we consider that it is part of these transmitted values, besides being a factor of political socialization and national identity formation. The methodology applied is based on content and discourse analysis of social sciences school textbooks from the late Franco

regime and the transition to democracy in Spain. A historical perspective is employed in the analysis of how economic contents are projected in the social and individual representations, and how these contents can create or change the perception of the structures of power and ideologies. We have verified how the economic culture transmitted by the manuals is able to configure ideological patterns, thus forming certain identities. We have been able to identify a political use of economic culture in school as a key element for the change of social mental schemes. We argue that *economic culture* is clearly related to the collective imaginary that the authorities in power want to build, and it is therefore linked to the official political discourse and its ideology, thus becoming part of the process of political socialization and creation of identities.

Keywords: economic culture, political socialization, identities, textbooks.

Introducción

El protagonismo de lo económico es objeto de un reconocimiento pleno en cualquier ámbito de la sociedad. De ahí surge la idea de analizar, desde una perspectiva histórica, la forma en que los contenidos escolares relacionados con la economía se vinculan con procesos de socialización política y creación de identidades. La institución escolar es transmisora de estos procesos, y en ella se dan complejas relaciones entre el sistema político, económico y el escolar, propagando valores sociales e ideológicos (Giroux, 1985). Por tanto, en este trabajo se pretende analizar aquellos aspectos de la *cultura económica* que trasmiten los manuales escolares en la España del tardofranquismo y la Transición, como factores de socialización política y conformación de identidades.

Método

El método de investigación utilizado en este trabajo es cualitativo y se basa en el análisis crítico del discurso en las fuentes, a través de unas categorías e indicadores previamente definidos. Se analiza, entonces, el factor económico en los manuales, desde la perspectiva de la transmisión de valores sociales e identidades políticas.

Las fuentes principales son los manuales escolares de Ciencias Sociales del tardofranquismo y la transición a la democracia española. Pero también hemos visto

necesaria la revisión del currículum y la legislación educativa para establecer el marco normativo, así como informes sociológicos de la época y revistas educativas para triangular contenidos y contextos.

Los manuales analizados pertenecen al segundo ciclo de la E.G.B. (Educación General Básica) y su correlación legislativa anterior con respecto a la edad (10-14 años). Fueron editados por las principales casas editoriales de la Transición y por otras editoriales provenientes de la época franquista. También se ha tenido en cuenta que la muestra fuera lo suficientemente numerosa para dar coherencia al análisis. Del mismo modo ha sido necesario crear una conexión entre las fuentes y el contexto histórico, sociopolítico y educativo.

El enfoque metodológico utilizado plantea el discurso como algo susceptible de revelar factores subyacentes y a su vez, como instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales, y crear o cambiar visiones que pueden estar relacionadas con las ideologías legitimadoras del poder (Fairclough, 1992).

Resultados

Para el análisis hemos tomado como punto de partida el concepto de "*cultura económica*" del sociólogo estadounidense Peter L. Berger (1990, p. 14). A su juicio, la cultura económica "[…] se refiere al conjunto de creencias, valores y patrones de conducta establecidos que ordenan la vida en una sociedad determinada" y que se relacionan con aspectos de la economía.

Siendo la Geografía y la Historia vehículos para la conformación de identidades nacionales, contribuyen a socializar a la ciudadanía en aspectos identitarios. Nuestras culturas están construidas sobre el *tiempo* de la Historia y el *espacio* geográfico, considerando así las materias de Geografía e Historia como bases sobre las que se cimenta la identidad social y nacional. La *identidad* ha servido de referente para el comportamiento cotidiano de un determinado lugar, país, región o cultura, relacionándose a un *espacio* concreto con el que se ha identificado ese modo de sentir y vivir (Berger y Luckmann, 1988; Castells, 1998; Pujadas, 1993).

En el tardofranquismo el crecimiento económico facilitó la adquisición de bienes materiales que se convirtieron en requisito fundamental de la modernidad (García,

2000). Lentamente se favoreció una nueva mentalidad, donde el acceso a libertades materiales chocaba con la falta de libertades políticas.

El discurso desarrollista impregnó los textos escolares, alabando la producción de las factorías y la disciplina del trabajo. Los contenidos se observan más pragmáticos y menos espiritualistas, y como afirma Boyd (2000), se pasa «de la movilización ideológica a la promoción de la disciplina del trabajo y el consumo». De forma paralela se observa todavía la influencia de los valores nacionalcatólicos, que pretendían atribuir el despegue económico a la gracia de Dios y del Caudillo. Este hecho parece responder al objetivo de inculcar en el alumnado la misma fe en la imperecedera "patria" y en la religión que en la industrialización desarrollista (Campos, 2010). Como señala Ismael Saz (2009), se produce un agotamiento del discurso de la nación basado en sus orígenes históricos, con un fin meramente pragmático para motivar la productividad y lograr así un mayor crecimiento económico.

Con la introducción de algunas ideas modernas en las editoriales, el discurso de los manuales irá apostando por una Historia más social, convirtiéndose en «una alternativa a la propaganda triunfalista y las afirmaciones sin bases científicas sobre la identidad nacional» (Boyd, 2000). El pilar que antes suponían las heroicas luchas quedaría sustituido por los modelos de producción. El relato político asociado al desarrollismo favorecerá la creación de una nueva concepción del nacionalismo franquista. La nación comienza a resurgir como resultado de la mejora en la economía, dejando atrás la visión espiritual y alegórica. Este nuevo nacionalismo basa la cohesión de la nación en la economía del país y su capacidad productiva, dejando atrás el discurso sobre la nación espiritual nacional-católica. Esto suponía modificar el imaginario colectivo, sustituyendo las imágenes de santos, mártires o héroes por nuevos símbolos del "milagro económico español". Desarrollo económico y nacionalismo español quedaban así permanentemente unidos en una nueva concepción del régimen.

Los años 70 se conformaron como un camino imparable hacia la democracia. La esencialidad de ser español estaba ahora relacionada con la capacidad productiva y de consumo de bienes, como televisores, coches o viviendas, perdiendo la sacralidad para acabar aflorando un nacionalismo más «banal» (Billing, 1998). Al relato puramente desarrollista se le añade ahora un elemento folclórico y étnico que viene a sustituir al anterior militarismo y fervor religioso que había sido fundamental para definir el

carácter identitario español. Comienzan a confluir de forma conjunta en los manuales, modernidad y raíces étnicas: los toros, la exaltación de la Geografía, el turismo y el clima, estereotipos de una España alegre y próspera. Lo regional y lo local se reflejan en representaciones banales que aluden a determinados rasgos culturales y folclóricos, usándose las especificidades regionales como eje vertebrador de un nuevo concepto identitario. Abunda la representación de las playas llenas de sombrillas y de turistas, pues el sector turístico suponía importantes beneficios económicos y de entrada de divisas gracias al turismo extranjero. Estas imágenes se convierten en símbolos de la riqueza del país y del estado del bienestar. El regionalismo era integrado así en el sentimiento nacional.

El relato político se comienza a mostrar maquillado para estar acorde con las democracias europeas e internacionales. Comienza a hablarse de libertades y división de poderes, quedando estos conceptos totalmente desvirtuados, al no haber logrado aún la democracia. En algunos manuales se introduce una especie de tema inicial donde se tratan estos temas, antes incluso de la muerte del dictador. Este hecho pretendía crear en el alumnado una falsa sensación democrática que chocaba con la situación sociopolítica real del país.

Conclusiones

La perspectiva temporal de la Historia proporciona conocimientos relevantes sobre el pasado y a su vez nos ayuda a comprender la realidad educativa, política y económica. El pasado de la escuela nos ofrece esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad, y la *cultura económica* que nos transmite es capaz de configurar patrones ideológicos, e identitarios.

Los manuales escolares analizados muestran abiertamente un componente económico que está presente en el proceso de socialización política. En el tardofranquismo se observa manifiestamente un discurso desarrollista, y durante la Transición hacia la democracia el sistema neocapitalista se afianza en los contenidos de los manuales.

La visión de la *cultura económica* observada no es estática, fue cambiando dentro del discurso escolar, determinada por el contexto sociopolítico y económico del momento. Podemos decir por tanto que la *cultura económica* que se transmite en la

escuela va asociada al poder político, y contribuye a construir el imaginario colectivo de la sociedad en cada momento histórico, asociado a unos patrones de socialización política concretos y determinados por el discurso oficial del poder y su sistema de valores, conformando así ciertas identidades.

La *cultura económica* está claramente relacionada con el imaginario colectivo que el poder quiere construir, y por lo tanto está ligada al discurso político oficial y a su ideología, convirtiéndose así en parte del proceso de socialización política y creación de identidades.

Referencias

Berger, P.L. (1990). Observaciones acerca de la cultura económica. *Estudios Públicos, 40,* 11-30.

Berger, P. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Billing, M. (1998). El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional. *Revista Mexicana de sociología, 1,* 37-57.

Boyd, C.P. (2000) *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Campos, L. (2010). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983).* Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

García, J.L. (2000). La economía. En J.L. García (Coord.), *Franquismo. El juicio de la historia* (pp. 147-217). Madrid: Temas de hoy.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos, 44*, 36-65.

Pujadas, J.J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.

Saz, I. (2009). Las Españas del franquismo: ascenso y declive del discurso de nación. En C. Forcadell, I. Saz y P. Salomón (Eds.), *Discursos de España en el siglo XX* (pp. 147-164). Valencia: PUV.

CONSUMO DE MASAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DURANTE LA TRANSICIÓN POLÍTICA EN ESPAÑA. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Manuel Ferraz Lorenzo

Universidad de La Laguna

Resumen

Antecedentes. Este trabajo pretende describir y analizar los motivos que llevaron a los editores de los libros de texto de Ciencias Sociales a desarrollar un determinado concepto de consumo -relacionado con el ahorro y el gasto responsable- durante los primeros años de la Transición democrática en España. **Método.** Para ello, hemos considerado oportuno realizar un análisis textual de carácter cualitativo tras seleccionar los manuales escolares de Ciencias Sociales en la edad comprendida entre los 11 y los 13 años. **Resultados.** En un momento de encrucijada económica, política y social, los manuales escolares toman partido por una visión solidaria de consumo que contrasta con los contenidos que desarrollaron en épocas posteriores. Por ello, los objetivos de este estudio se centran, primero, en explicar las razones y el contexto en el que los mismos se producen y, después, en comprobar cuáles son los significados que se le otorgan al concepto de consumo. **Conclusiones.** Según recogen estos textos escolares, y otros muchos, dichas prácticas comerciales generaron injusticias, manipulación, dominación, intereses económicos e, incluso, falsa conciencia. Términos de marcado carácter crítico y reivindicativo, de orientación marxista, durante los años 70.

Palabras clave: Transición política, escuela, libros de texto, currículum educativo, consumo.

Abstract

Background. This paper tries to explain the reasons that allowed the housing publisher of Social Studies textbooks to develop a particular topic of consumption -related to saving and responsible spending- during the first years of the Democratic Transition in Spain. **Method.** For this purpose, we have considered appropriate accomplish a textual analysis of a qualitative nature after selecting the Social Studies textbooks in the students age between 11 and 13 years old. **Results.** On a time of economic, political and

social crossroads, school textbooks are in favor of a way of solidarity that contrasts with the content they developed in later ages. The objectives of this study are, firstly, to explain the reasons and the context in which they occur, and then to verify what are the meanings that are given to the concept of consumption. **Conclusions.** According to these textbooks and many others, their commercial practices generated injustice, manipulation, domination, economic interests and, also, false consciousness. Topics of Marxism way and relations with critical theory during the 70s.

***Keywords**:* Democratic Transition, school, textbooks, educational curriculum, consumption.

Introducción

El contexto general del momento estuvo determinado por la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970 (Boletín Oficial del Estado [BOE], 1970). Con dicho marco legal como referencia más destacada y abarcadora, a niveles educativos; con los efectos del agotamiento del régimen franquista y su continuada búsqueda de recursos coercitivos, desde el punto de vista político; con los estragos producidos por la crisis del petróleo de 1973, desde el punto de vista económico; y con las continuas manifestaciones y confrontaciones sociales, sometidas y controladas, entre otras, por la Ley sobre Peligrosidad y Rehabilitación Social, también aprobada el 4 de agosto de 1970 (BOE, 1970) -y que sustituía a la Ley de Vagos y Maleantes de 1933 (Gaceta, 1933), notablemente endurecida tras la reforma de 1954-, desde el punto de vista social, se inicia un período de encadenamiento de crisis y de resistencia a la transformación que llega hasta por lo menos las elecciones generales de junio de 1977. Podemos afirmar, por tanto, que es a partir de entonces cuando los cambios en el régimen dan paso a la efervescencia popular a favor del cambio de régimen. Todo este marco de dinamismo social y de salvaguardia institucional, auspiciado por una fuerte ideologización y un remozamiento del catolicismo a raíz del *aggiornamento* producido tras el Concilio Vaticano II, cuyos efectos no se habían dejado sentir en la sociedad española, dan paso a una visión optimista, tanto en lo que se refiere a las reformas políticas como a la austeridad y contención en el gasto económico familiar (parcialmente auxiliadas por los créditos que comienzan a conceder las entidades bancarias).

En este perímetro referencial que acabamos de describir, los contenidos curriculares estuvieron centralizados por la política prescrita desde el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y la Dirección General de Educación Básica. Los libros de texto tenían que expresar, de forma más o menos fidedigna, el desarrollo de los documentos ministeriales que delimitaban los niveles básicos del currículum de Ciencias Sociales y del resto de materias escolares. El esquema general del concepto de consumo, como ocurrió con otros muchos tópicos curriculares, fue diseñado por el MEC a través de las Órdenes Ministeriales de 29 de noviembre de 1976 y de 30 de junio de 1977 (BOE, 1977), que prorrogaba la anterior, a las que se acomodaron todos los libros de textos. De hecho, en algunos manuales se ensalzaba el trabajo como "eje fundamental de la vida social" pero reparando en los hábitos de consumo poco recomendables: "Gracias al trabajo atendemos nuestras necesidades y las de nuestra familia. Pero nuestra sociedad capitalista nos incita, mediante la publicidad, a un consumo cada día mayor" (Cases, Cabezas y Pavón, 1980, pp. 33 y 35).

Método

Este trabajo tiene por objetivo explicar por qué se produjo una definición abiertamente crítica en torno al concepto de consumo. Para poder abordar esta hipótesis de partida, hemos recurrido a los libros de texto de Ciencias Sociales de las editoriales Santillana, Anaya, SM y Bruño, así como a otros materiales curriculares editados por el Ministerio de Educación y Ciencia. En todos ellos existe un paralelismo a la hora de exponer, analizar y justificar dicho objeto estudio; es más, la lectura de estos textos revela una gran homogeneidad en los discursos, argumentaciones o temáticas, y sus ideas son retomadas, repetidas y traducidas a través de diversos ejemplos o testimonios y de las citas de autores tan emblemáticos, distintos y distantes como Herbert Marcuse, Antonio Aróstegui, Helder Cámara, Juan XXIII, A. Camus, J.J. Rousseau, C. Freinet, Gandhi, Ernesto Cardenal, Ortega y Gasset, Martin Luther King, Pablo Neruda, La madre Teresa de Calcuta, Sánchez Montero, E.H. Carr, la Comisión Episcopal de Apostolado Social y una larga lista de pensadores y de corrientes filosóficas de amplio espectro ideológico, político y social.

Resultados

Toda política curricular es consecuencia de distintos hechos sociales que responden a multitud de causas. Como ha indicado E. W. Ross (Ross, 2006), los contenidos del currículum de Ciencias Sociales son un fenómeno que está sujeto a las tensiones intelectuales que se producen en torno al sistema educativo, ya sean estas internas o externas al mismo. La explicación de por qué los libros de texto tuvieron esta visión particular sobre la sociedad de consumo, obedece también a la relación que se establece entre el campo de las disciplinas escolares y sus relaciones externas con los principales debates sociales. Como igualmente ha señalado J. Issit, los libros de texto ofrecen un amplio registro histórico y empírico de investigación y también nos brindan algunas líneas de análisis complejas sobre cómo fueron trazadas y construidas las disciplinas (Issitt, 2004).

Por tanto, estas formas de entender el consumo en el currículum de Ciencias Sociales durante los primeros años de la Transición, están relacionadas con las propias concepciones teóricas de las que partían los análisis de la sociedad de consumo de masas en el campo académico de las humanidades y las ciencias sociales. Por entonces, el análisis de la Escuela de Frankfurt en relación con la cultura de masas y la sociedad de consumo fue predominante (Bocock, 1995; Featherstone, 2000; Muñoz, 1989, 1995). La tesis del consumo entendida como control y manipulación social se conformó, de forma progresiva, como uno de los temas fundamentales de la sociología y la economía críticas en la década de los 60 y 70, tanto en Norteamérica como en Europa (Alonso, 2005).

En este mismo sentido, la consideración del consumo como alienación (Bocock, 1995), tuvo gran resonancia en los años 70. Habría que añadir, además, que el desarrollo de los medios masivos de comunicación caminaba paralelo a la introducción de criterios de rendimiento y de rentabilidad en todo lo concerniente a la producción cultural. Muchos de estos estudios concluyeron que la sociedad de consumo parecía crear una cierta forma de nivelación cultural entre grupos sociales bajo el efecto de la uniformidad cultural; todo ello, como consecuencia de la generalización y "democratización" de los medios de comunicación de masas que tan amplia cobertura prestaron a la sociedad en su conjunto. Tampoco nos podemos olvidar de la insistencia del régimen franquista, cuyos resabios permanecían, por ahorrar y mantener hábitos adecuados para la

convivencia. La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, en su artículo 8, expresaba lo siguiente: "...Asimismo, mediante prácticas adecuadas, ejercerá a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo" (BOE, 1945). Por tanto, la manipulación era un fenómeno que remitía directamente a la alienación producida y transmitida por los propios *mass-media* (Cuche, 2007).

Conclusiones

Los libros de texto analizados no estuvieron orientados por las decisiones unilaterales de un editor o de un grupo de profesores determinado. Respondieron a una política curricular más amplia e introdujeron aquellos contenidos que se consideraron prioritarios en un momento histórico concreto. Los manuales de texto, para resistir la reprobación y mantener intacta su credibilidad, tuvieron que demostrar su sensibilidad a las reivindicaciones que se expresaron con más fuerza y persistencia sociales. En este sentido, para alcanzar un grado importante de público y audiencias (esto es, de ventas y promociones) estuvieron obligados a incorporar aquellos aspectos que fueron más ampliamente aceptados en los debates académicos, científicos, políticos y sociales. En fin, y para concluir, que los contenidos escolares son hijos de su tiempo e intentan transmitir a las nuevas generaciones aquellas narraciones del pasado y del presente más intensas, convincentes y dinámicas que, respetando la legalidad vigente, aumentan el conocimiento contrastado, dialéctico y racional, para mantener su legitimidad y reproducir el modelo de sociedad vigente (o el deseado, pero sin subvertir el orden institucional existente).

Agradecimientos

Este trabajo se halla inserto en el Proyecto del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, cuya referencia es EDU 2016-78143-R.

Referencias

Alonso, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI editores.

Bocock, R. (1995). *El consumo*. Madrid: Talasa.

Cases, J. I., Cabezas, O. y Pavón, G. (1980). *Educción para la convivencia. 6º EGB.* Madrid: Anaya.

Cuche, D. (2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education, 33,* 683-696.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *1970*(187), 12525-12546. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/

Ley Orgánica de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, *1945*(199), 385-416. Recuperado de http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf

Ley relativa a vagos y maleantes de 5 de agosto de 1933. *Gaceta de Madrid*, *1933*(217), 874-877.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1977). *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área Social, 8º EGB*. Madrid: Autor.

Muñoz, B. (1989). *Cultura y Comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona: Barcanova.

Muñoz, B. (1995). *Teoría de la pseudocultura. Estudios de Sociología de la Cultura y de la Comunicación de Masas*. Madrid: Fundamentos.

Orden por la que se prorroga la de 29 de noviembre de 1976, que estableció nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, 1976*(180), 16898. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-17430

Ross, E. W. (2006). The Struggle for the Social Studies Curriculum. En E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purpose, Problems and Possibilities* (pp. 17-36). Albany: State University of New York.

UNA INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE TRABAJO EN LOS MANUALES ESCOLARES DURANTE LA TRANSICIÓN

Mariano González-Delgado

Universidad de La Laguna

Resumen

Antecedentes. El concepto de trabajo que manejaron los manuales escolares en España a lo largo de la Transición se transformó de manera notable. En este sentido, el modelo socio-laboral se asentó sobre la seguridad y protección que ofrecía el Estado. No obstante, ese modelo de protección fordista pronto se modificaría. Este trabajo pretende analizar por qué los libros de texto de Ciencias Sociales desarrollaron unos argumentos determinados sobre el concepto de trabajo durante la Transición democrática. **Método**. Para llevar a cabo este trabajo, seleccionamos los libros de texto editados por las principales casas editoriales (Santillana, Anaya y Bruño) y se establece una comparación entre diferentes años. **Resultados.** Se observa en los manuales el uso de diferentes conceptos como seguridad laboral, sindicatos o redistribución de la riqueza. En la segunda mitad de los ochenta el marco teórico se transformó. La seguridad del modelo laboral de carácter fordista se va disminuyendo. Las responsabilidades del Estado social se transforman y las explicaciones están más apegadas a la inestabilidad y la fragmentación. **Conclusiones.** Se subraya la complejidad de la construcción social del concepto de trabajo y su trasformación apegada a elementos de carácter contextual.

Palabras clave: Manuales escolares, trabajo, ciencias sociales, currículum, disciplinas escolares.

Abstract

Background. The topic of work and labour that portrayal the textbooks in Spain throughout the Transition were significantly transformed. In this sense, the socio-labor model was based on the security and protection offered by the State. However, this model of Fordist protection would soon change. This paper aims to analyze why Social Studies and History textbooks developed specific arguments about the topic of work and labour during the Democratic Transition in Spain. **Method.** To carry out this work,

we select the textbooks edited by the main publishing houses (Santillana, Anaya and Bruño) and establish a comparison between different years. **Results.** The textbooks show the use of different concepts such as occupational safety, Trade Unions or redistribution of wealth. In the second half of the eighties the theoretical framework was transformed. The safety of the Fordist labor model is decreasing. The responsibilities of the Welfare State are transformed and explanations are more attached to instability and fragmentation. **Conclusions.** The complexity of the social construction the topic of work and labour and its transformation attached to contextual elements is emphasized.

Keywords: Textbooks, labour, social studies, curriculum, school subjects.

Introducción

Todas las sociedades complejas se caracterizan, en un grado variable, por la desigual distribución de las recompensas materiales ─y simbólicas─ en función del lugar o status que se ocupa en la jerarquía laboral (Alonso, 2007). Aunque de forma distinta según la década, el tópico del trabajo en los libros de texto de Ciencias Sociales durante la Transición se dedica precisamente a intentar justificar esa división social del trabajo.

De esta forma las influencias, cambios y formas que el concepto de trabajo ha adquirido a lo largo de estos años fueron objeto de las dinámicas e influencias internas y externas de los que dependen los contenidos escolares. Tal y como han señalado distintos autores, en los años de la Transición hacia la democracia en España hubo un intento de transmitir e inculcar un sentido colectivo y una serie de valores acerca de la ciudadanía y la conciencia cívica dentro del currículum de Ciencias Sociales (Groves y Milito, 2013; Valls, 2007). En este sentido, el concepto de trabajo recogió el sentir de los debates sociales acerca del lugar y evolución que el trabajo debía ocupar en las sociedades occidentales.

Este trabajo tiene por objetivo analizar la visión de conjunto que los manuales de Ciencias Sociales ofrecieron sobre el mundo del trabajo en los años de la Transición. Se intenta elaborar una primera aproximación a las transformaciones que se produjeron en estos conocimientos y cómo los mismos han estado sujetos a la propia evolución del mundo del trabajo en las sociedades occidentales.

Método

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

En un primer momento, hemos realizado un estudio consistente en la lectura extensiva de las explicaciones sobre el mundo del trabajo que se ofrecieron en manuales escolares. Seguidamente, hemos optado por una perspectiva comparada que nos permitiese examinar las similitudes y cambios que se produjeron. Los libros de texto han sido estudiados a través del «análisis de contenido» (Foster, 2011). Para ello se han tenido presentes diferentes estudios previos relativos a la disciplina de Ciencias Sociales (Fuchs, 2011) y las consideraciones metodológicas expuestas dentro del campo de la Historia de la Educación y de la investigación sobre libros de texto en este ámbito (Van Ruyskensvelde, 2016).

Resultados

El concepto de trabajo suele representar en los diferentes apartados desde el marco de su organización. Es decir, por la *comunidad* que se crearía cuando un conjunto de individuos, en edad de trabajar, participan en la empresa. De esta forma, los manuales escolares se desarrollan influenciados por el contexto que la ha visto nacer, por tanto el trabajo es el «eje de la vida social» (Abad, Sanmartí, Albacete, Cuenca y Parra, 1979). El trabajo, es una organización funcional donde despliegan su actividad los trabajadores en base a una estructura jerárquica en función del grado de complejidad y magnitud de la empresa.

En relación a este tipo de organización jerárquica, se explica que la forma en que las empresas crean sus productos depende del grado de amplitud y mecanización de la misma. Las grandes empresas tienen una forma de producción, el fordismo, y una forma de organización, el trabajo en cadena, que se representa como legítima. La jerarquía laboral es un elemento que no se cuestiona. Se presentada y justifica en base a la «neutralidad» (Colomer, Ripollés, Cortina y Montes, 1979, p. 215) de los conocimientos técnicos. La ideología tecnocrática acompaña la forma de entender el mundo del trabajo. Es necesaria para los objetivos de la producción y el desarrollo social (Pavón, Cases y Cabezas, 1978).

Sin embargo, al mismo tiempo que se acepta la división social de trabajo como elemento deseable, también se intentan defender los estatus laborales estables. Se exhibe una preocupación por aquellos aspectos sociales y económicos –supeditados a la orientación de evidenciar las bases de una «solidaridad orgánica»- que puedan amenazar el desarrollo de la concertación social y la nueva conciencia colectiva surgida después de la caída de la dictadura. De lo que se trataría es de no romper con un «lógico» beneficio industrial, ni de explotar a los trabajadores, ya que todo debe quedar en su «justa medida» (Abad et al., 1979, p. 250; Manero, Sánchez y González, 1980, p. 35). Los manuales tratan de justificar el beneficio privado. Pero supeditan este último a la cohesión social: redistribuir los beneficios económicos para evitar los conflictos del trabajo. Por ello, los manuales escolares dedican un apartado central a «los sindicatos», «la explotación» o la «alienación» (Abad et al., 1979, p. 288 y p. 289). Todo ello configurado por debates o bajo el ámbito de la teoría marxista.

No obstante, esta visión asentada en el estatuto laboral estable de perspectiva fordista perderá peso en los libros de texto de la segunda mitad de los años ochenta. El trabajo sigue siendo un referente importante en la construcción de las representaciones del sujeto en la sociedad, sin embargo deja de ser el eje de la vida social. El trabajo ya que no tiene el rol predominante del cual se beneficiaba en la etapa anterior. De esta manera, las explicaciones sobre el trabajo en los años ochenta comienzan por el «derecho al trabajo». El capitalismo se ha normalizado y las referencias a la URSS y K. Marx han desaparecido. A pesar de que se mantenga una visión de cohesión social y de cierta redistribución de la riqueza, el pacto fordista se ve sometido a una devaluación en las explicaciones. Incluso, los libros de texto de los años ochenta tratan a los sindicatos desde otra órbita. Su participación en la vida social se ve muy mitigada. La explicación que se da sobre dicha organización se recoge a través de un elemento formal. Es un derecho que tienen los trabajadores. Los sindicatos, ya no son uno de los ejes centrales de la sociedad, ni siquiera de la vida laboral o económica (Abad et al. 1984, p. 203; Martínez et al., 1987, p. 67).

Discusión/Conclusiones

El concepto de trabajo sufrió una transformación notable a lo largo de una década en los contenidos de los libros de texto de Ciencias Sociales. A pesar de intentar legitimar la división social del trabajo y las jerarquías asociadas al modelo fordista, también ofrecía una protección y cohesión social a los trabajadores. Los sindicatos, la explotación y la redistribución de la riqueza conformaron su perspectiva central. A finales de los ochenta, esa visión giró hacia una protección menor. Por un lado se siguió aceptando el modelo de jerarquía laboral existente. Pero, por otro lado, se desvirtuaba todo lo relacionado con el mantenimiento de una justa redistribución de la riqueza.

El concepto de trabajo evolucionó claramente en relación al propio contexto económico entre los años setenta y ochenta. La destrucción de los estatus laborales estables están presentes en sus páginas. Cabe destacar, por tanto, que los manuales escolares son una compleja construcción social que está sujeta a los debates internos y externos al ámbito de los campos escolares. Ellos evolucionan en función de la legitimidad de tales elementos contextuales.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del proyecto Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

Referencias

Abad, J., Sanmartí, J. M., Albacete, J., Cuenca, J. y Parra, J. M. (1979). *Sociedad 80, 6º EGB*. Madrid: Santillana.

Abad, J., Sanmartí, J. M., Albacete, J., Cuenca, J. y Parra, J. M. (1984). *Sociedad 8º EGB*. Madrid: Santillana.

Alonso, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.

Colomer, A., Ripollés, Cortina, M. D. y Montes, M. (1979). *Educación Ética y Cívica, 8º EGB*. Madrid: Bruño.

Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, *2*(1), 5-20.

Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbooks Research. *Journal of International Cooperation in Education, 14*(2), 17-34.

Groves, T. y Milito, C. (2013). Imagining a Democratic Future, Forgetting a Worrisome Past: Educational Policy, School Textbooks, and Teachers under the Franco Regime. *War & Society, 33*(1), 43-58.

Mañero, M., Sánchez, D. J. y González, I. (1980). *Ciencias Sociales 8º EGB. Educación ética y cívica*. Madrid: Anaya.

Martínez, J. M., Lázaro, A., De Blas, P. y Orbezua, P. M. (1987). *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB*. Madrid: Bruño.

Pavón, G., Cases, J. I. y Cabezas, O. (1978). *Educación para la convivencia, 8º EGB*. Madrid: Anaya.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED-MANES.

Van Ruyskensvelde, S. (2016). *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium*. London: Palgrave Macmillan.

PRECEDENTES DE LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DEL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Cecilia Valbuena Canet

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Félix Martí Alpera fue una de las figuras del magisterio español del primer tercio del siglo XX vinculado al movimiento de la Escuela Activa. La razón de que sea el centro de mi investigación es que dedicó gran parte de su pensamiento pedagógico a la importancia de introducir la enseñanza del Trabajo Manual en las escuelas, la cual repercutía en una serie de beneficios en disciplinas como la Geometría, la Aritmética, las Ciencias naturales o incluso la Historia. Pero su pensamiento fue más allá. De los diversos viajes que realizó a Europa para visitar las escuelas graduadas y rurales, extrajo importantes conclusiones que llegaron a configurar lo que he denominado su «concepción educativa del trabajo», término que incluye sus consideraciones acerca de la enseñanza del Trabajo Manual, pero también acerca de las enseñanzas agrícolas y marítimas, así como de las labores y las enseñanzas domésticas. Sus reflexiones sobre la necesidad de introducir estos saberes en las escuelas están enmarcadas en un contexto histórico marcado por el desastre de 1898 y por una situación de crisis económica que, junto al elevado nivel de analfabetismo y el abandono político sufrido por la institución escolar, terminarán por consolidar el pensamiento regeneracionista según el cual, la educación será objeto de diversas transformaciones en busca de la recuperación del país.

Abstract

Félix Martí Alpera was one of the figures of the Spanish teacher of the first third of the twentieth century linked to the Active School movement. The reason he is the focus of my research is that he devoted much of his pedagogical thinking to the importance of introducing the teaching of Handwork in schools, since it brought about a number of benefits in disciplines such as Geometry, Arithmetic, Natural Sciences or even History.

But his thinking went further. From the various trips he made to Europe to visit graduate and rural schools, he drew important conclusions that came to shape what I

have called his «educational conception of work», a term that includes his considerations about Handwork teaching, but also about agricultural and maritime teaching, as well as embroidery and domestic teachings. His reflections on the need to introduce this knowledge in schools are framed in a historical context marked by the disaster of 1898 and a situation of economic crisis that, together with the high level of illiteracy and political abandonment suffered by the school institution, ended up consolidating the *regenerationist* thinking according to which, education will be objet of diverse transformations in search of the recovery of the country.

Introducción

Félix Martí Alpera nació el 15 de junio de 1875 en el Cabañal (Valencia). Es relevante el hecho de que el año de su nacimiento coincida con la fecha que se ha señalado como inicio del movimiento de la Escuela Nueva (Del Pozo, 2002, p. 189), ya que el grueso de su labor y su pensamiento pedagógico lo hará bajo el influjo de las ideas de este movimiento, así como de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Durante sus primeros años en el mundo del magisterio se contagia del espíritu regeneracionista que alzó su voz tras el desastre colonial de 1898, y que señalaba a la escuela primaria como responsable de haber transmitido y fomentado un sentimiento de patriotismo y de sobreconfianza en la raza, que provocó, no sólo la pérdida de la guerra, sino el fracaso de "todos los organismos y fuentes de producción de nuestra patria" (Moreno, 2011, p. 211).

Para la pedagogía será un momento floreciente, caracterizado por cierto grado de optimismo basado en la creencia de que la educación podría ser un mecanismo para la mejora de la sociedad. Este regeneracionismo pedagógico vendrá acompañado de una marcada necesidad de europeización, y de la defensa del ideal de la *educación integral*, el cual exigía una reforma de la escuela primaria en tres niveles: la renovación del currículum, que se llevaría a cabo mediante la práctica del enciclopedismo, el cual demandaba que fueran incluidas en el programa de enseñanza materias como el Trabajo Manual o la enseñanza agrícola; la renovación de métodos y estrategias, que se llevaría a cabo teniendo como ideal metodológico la *enseñanza activa;* y la reconversión de los espacios escolares, con el fin de adaptarlos a los niveles que imponía la escuela

graduada, y a las exigencias derivadas de las nuevas materias y del método activo (Del Pozo, 2000, p. 75).

Las dos condiciones regeneracionistas serán cumplidas por Martí Alpera, quien formará parte de esos primeros grupos de maestros que viajaron a Europa pensionados por Diputaciones, Ayuntamientos, etc., y posteriormente por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), con el fin de observar y traer a España aquellas tendencias pedagógicas que ya se aplicaban en otros lugares, y quien apoyaría la triple reforma, no sólo con su pensamiento sino también con sus iniciativas, pudiendo decir al respecto que no sólo fue un firme impulsor de la escuela graduada en España, sino que también defendió diversas reformas para poder llevar a cabo la *educación integral*. Algunas de estas reformas fueron la inclusión en el currículum del Trabajo Manual y de la enseñanza agrícola para las escuelas rurales, o la propuesta de que todas las escuelas dispusieran de un taller de Trabajo Manual, y en el caso de las escuelas rurales, de un campo o jardín escolar.

Método

El proceso metodológico ha consistido principalmente en el análisis de contenido de las obras de Félix Martí Alpera seleccionadas como fuentes primarias de información, con una finalidad concreta: buscar aquellas referencias o alusiones a la enseñanza relacionadas con términos como ‘trabajo’ o ‘*educación para la vida’*, con el fin de poder clasificarlas en categorías de contenido en función de las materias y las prescripciones metodológicas.

Una vez establecidas las categorías de análisis, consulté las fuentes primarias que conformaban la legislación del momento acerca de la enseñanza de las materias seleccionadas en la fase anterior, con la intención de ver cuál era la situación y cómo Martí Alpera pretendía influir en ella con sus propuestas.

Resultados

A partir del análisis de la legislación vigente he podido averiguar que la Ley Moyano (1857) señalaba para la primera enseñanza las siguientes materias que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Ley Moyano (*enseñanzas dirigidas a los niños y a las niñas en la primera enseñanza)*

Niños	Niñas
Nociones de Agricultura, Industria y Comercio	Labores propias del sexo
Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura	Dibujo aplicado a las mismas labores
Física e Historia natural	Higiene doméstica

Por su parte, el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, sustituye la materia de Agricultura por la de Trabajo Manual, por lo que el plan que ofrece la legislación en el transcurso de los años de ejercicio de Martí Alpera quedaría resumido en la Tabla 2.

Tabla 2

Evolución de las enseñanzas según la legislación vigente

	Niños	Niñas
1857-1901	• Nociones de Agricultura • Geometría y Agrimensura • Física e Historia natural	• Labores propias del sexo • Dibujo aplicado a las labores. • Higiene doméstica.
1901-1937	• Trabajo Manual	• Labores • Enseñanzas domésticas

A partir del análisis de la obra de Félix Martí Alpera he podido extraer los siguientes resultados acerca de su concepción educativa del trabajo:

En primer lugar es preciso tener en cuenta la gran diferenciación que viene dada por la condición de ser una educación dirigida a los niños o a las niñas; en segundo lugar, es preciso diferenciar si la educación se produciría en un entorno urbano o rural. Por tanto, tal y como se muestra en la Tabla 3, tenemos dos condicionantes, sexo y ubicación o entorno, que darán como resultado los cuatro tipos de enseñanza con cuatro finalidades educativas, para los que Martí Alpera esbozará diferentes concepciones educativas del trabajo.

Tabla 3

Factores condicionantes de las enseñanzas a impartir

Condicionantes		Entorno	
		Urbano	Rural
Sexo	Niños	Niños entorno urbano	Niños entorno rural
	Niñas	Niñas entorno urbano	Niñas entorno rural

Para la escuela rural prescribe una educación más directa, práctica y aplicativa, si bien se trata de una educación destinada a hacer permanecer a los niños del campo en el campo, a perpetuar las profesiones aunque mejorándolas. Hablará de transmitir a los niños el amor al campo y diseñará para ello un plan de enseñanza que contemple la enseñanza agrícola como parte imprescindible de la *educación para la vida*.

La escuela urbana debe impartir más conocimientos destinados a ofrecer una mayor cultura a los alumnos, aunque también responderán al ideal de *educación para la vida*, si bien en este caso no se referirá a la vida en el campo, sino a la vida en la ciudad, con las responsabilidades sociales y comunitarias que ello conlleva y con la necesaria preparación, "no para adoptar una profesión determinada, sino una serie de ellas" (Martí, 1904, p. 259).

La Tabla 4 resume las materias de enseñanza relacionadas con la concepción educativa del trabajo en función del sexo y del entorno para la educación primaria.

Tabla 4

Enseñanzas propuestas por Félix Martí Alpera

Condicionantes		Entorno	
		Urbano	Rural
Sexo	Niños	Trabajo Manual	Trabajo Manual Enseñanzas agrícolas
	Niñas	Labores Enseñanzas domésticas	Labores Enseñanzas domésticas Enseñanzas agrícolas adaptadas

Entre las bondades del Trabajo Manual extraídas a partir del análisis destacan las siguientes: contribuye a la realización de la educación integral, necesaria en cualquier profesión u oficio; ofrece importantes aprendizajes útiles para la vida; afianza los conocimientos adquiridos en otras materias; contribuye a la disminución de la brecha entre clases sociales; y finalmente coadyuva en la inspiración del amor al trabajo bien hecho.

Las enseñanzas agrícolas diseñadas por Martí Alpera serán más prácticas que teóricas e irán destinadas fundamentalmente a inculcar entre el alumnado rural el amor al campo con el fin de que permanecieran en él. No se trata por tanto de una enseñanza que promueva la movilidad social, sino destinada perpetuar las profesiones, aunque mejorándolas. En las poblaciones costeras estas enseñanzas serían sustituidas por las enseñanzas marítimas, con la misma finalidad y método parecido.

Las enseñanzas destinadas a las niñas deben ser también más prácticas que teóricas, y encaminadas a formar a una madre de familia capaz de atender su hogar de forma eficiente. Sustituye las labores de bordado y encaje por corte y confección, lavado y planchado, por su carácter utilitario.

Conclusiones

El contexto histórico e ideológico en el que Martí Alpera desarrolla su labor, está influenciado por el ambiente de renovación y el pensamiento regeneracionista, que hacen que sus reflexiones acerca de qué aspectos del individuo hay que educar y con qué medios, excedan los límites de la educación formal atendida por las leyes del momento, para alcanzar a un ideal educativo directamente conectado con la *educación integral*, la *educación para la vida*, la *enseñanza activa*, y relacionado con todo ello, el valor educativo del trabajo.

Referencias

Del Pozo, M.M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Del Pozo, M.M. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coords.), *Historia de la Educación (Edad*

Contemporánea) (pp. 189-215). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ley Moyano, de 10 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid*, *1857*(1710), 1-3.

Martí, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

Moreno, P.L. (2011). *Félix Martí Alpera Memorias*. Murcia: Universidad de Murcia.

Real Decreto de 26 de octubre de 1901. *Gaceta de Madrid*, *1901*(299), 441.

LA CONTRIBUCIÓN DEL GÉNERO FEMENINO A LA ECONOMÍA ESPAÑOLA EN LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA: (1990-2015)

Virginia Guichot-Reina

Universidad de Sevilla

Resumen

Antecedentes. La escuela, agente de socialización de primer orden en la infancia y adolescencia, es un elemento decisivo en la configuración de la identidad de las personas. Una de las herramientas didácticas más utilizadas por el profesorado son los libros de texto. La selección de contenidos que se opera en ellos supone unos criterios o puntos de vista específicos acerca del universo social y sobre lo que se consideran saberes y acciones legítimos. **Objetivo y Método.** Examinar el rol que los manuales escolares (textos escritos e iconografías) adjudican a las mujeres vinculado con la enseñanza de factores económicos desde la LOGSE (1990) hasta 2015, mediante análisis cuantitativos y cualitativos. **Resultados.** Se constata una baja presencia de mujeres tanto en las imágenes como en el contenido en los libros de texto. Los hombres aparecen como los absolutos protagonistas de la historia y realizan todo tipo de profesiones remuneradas. Las mujeres van introduciéndose en oficios tradicionalmente masculinos pero siguen sin figurar como sujetos históricos. **Conclusiones.** Los libros de texto son reflejo de una sociedad androcéntrica y hay aún un camino largo que recorrer hasta alcanzar una en la que se adjudiquen los mismos roles relacionados con la economía a hombres y mujeres.

Palabras clave: Manuales escolares, economía, género, socialización.

Abstract

Background. The school, an important socialization agency during the childhood and the adolescence, is one crucial element in the configuration of the personal identity. One of the resources more utilised by teachers are textbooks. The selection of contents that is made in them shows guidelines and points of view about the social universe and the legitimate knowledge and actions. **Aim and Method.** To examine the role that the

textbooks award to women connected to the teaching of economical factors from the general law of education in 1990 (LOGSE) to 2015, employing quantitative and qualitative analyses. **Results.** There is a low presence of women in both the images and in the contents of the textbooks. Men are the absolute protagonists of History and perform all types of paid jobs. Women begin to work in jobs traditionally masculine but still do not appear as historical subjects. **Conclusions.** Textbooks reflect an androcentric society and there is still a long way to go to reach a society where man and women have similar economic roles.

Keywords: Textbooks, economy, gender, socialization.

Introducción

La escuela, como agente de socialización de primer orden en la infancia y en la adolescencia, es un elemento esencial en la conformación de nuestra visión de la realidad y en la construcción de nuestra identidad personal. Dentro de ella, uno de los recursos didácticos más utilizados por el profesorado es el libro de texto, instrumento que, teóricamente, refleja aquello que la sociedad considera más valioso y adecuado para ser interiorizado por las jóvenes generaciones, el llamado "canon cultural" o "conocimiento legítimo" (Lomas, 2002). Sin embargo, como señala acertadamente Zavala (1999), interesa cuestionar qué entendemos por canon, quién lo define y en qué situaciones se determina, esto es, a quiénes beneficia el canon y, por consiguiente, a quiénes perjudica y excluye. Un examen riguroso hace ver que este no viene dado por la calidad de las obras que pertenecen a él sino por una compleja red de actividades sociales y culturales que se revelan en las relaciones de poder existentes en cada comunidad y en su enfrentamiento con otros grupos sociales (ibídem, 14). Las investigaciones realizadas desde los años 80 hasta nuestros días concluyen que el manual escolar se ha usado para ofrecer una visión parcial de la realidad en la que sistemáticamente se excluye a las mujeres y contribuye a reforzar la persistencia de una cultura y sociedad patriarcales (Blanco, 2000; Espigado, 2004; López-Navajas, 2014; Moreno, 1986; Moreno y Santos, 1986; Peñalver, 2001). Existe una desaparición de la mujer de la *memoria escrita*, consecuencia de un orden social androcéntrico que ha eliminado culturalmente a la mujer (Redondo, 2001) a través de diferentes mecanismos

de discriminación y desacreditación (Russ, 1983) que siguen siendo utilizados en los libros de texto de la actualidad.

El objetivo de este trabajo es examinar el rol que los manuales escolares (tanto en los textos escritos e como en las iconografías) adjudican a las mujeres vinculado con su contribución a la economía desde la primera ley general de educación de la España democrática, la conocida como LOGSE, en 1990, hasta 2015. Este objetivo se vincula a otro que para nosotras tiene una gran importancia y es la de contribuir, a través de cómo se desarrolla el proceso de investigación, a que estudiantes del grado de maestro/a tomen conciencia del extendido sexismo existente en los actuales libros de texto con vistas a que, en un futuro próximo en el que ejerzan como profesionales de la educación, se esmeren en buscar recursos didácticos que no sostengan una visión patriarcal de la sociedad.

Método

La muestra empleada han sido 53 libros de texto, de diferentes disciplinas (preferentemente de ciencias sociales y humanidades) y editoriales, tanto de educación primaria (36) como educación secundaria (17). Dicha muestra fue recogida a partir de una práctica propuesta a alumnado de segundo curso del grado de educación infantil de la Universidad de Sevilla dentro de la asignatura "Diversidad y Coeducación", que imparte quien escribe este trabajo. En concreto, se pedía a los estudiantes, que trabajaban en grupo de dos, la realización de un informe en el que reflexionasen sobre las conclusiones que podrían sacar las personas que estudiasen en esos libros de texto acerca de las tareas y cualidades propias de hombres y mujeres. Este aspecto es especialmente relevante porque se invitaba al estudiantado a pensar en los tipos de personaje o modelos de identificación que se presentaban en las imágenes y textos escritos de los manuales. Los modelos resultan determinantes a la hora de definir las identidades individuales y sociales, más en etapas como la infancia y la adolescencia. A quienes les sean presentados un mayor número y variedad de modelos, tendrán mayores posibilidades de desarrollo social, de elegir entre muchas vías para su autorrealización personal.

Se han empleado análisis cuantitativos para el cálculo de frecuencias de acuerdo con los apartados demandados, y cualitativos para el examen riguroso del contenido

tanto iconográfico como del texto verbal siguiendo los requisitos exigidos por la historiografía actual (citación de páginas, ilustración del informe con imágenes extraídas de los manuales, etc.).

Dado uno de los objetivos de nuestra práctica, el de concienciación sobre el sexismo y su transmisión mediante los manuales, se aconsejaba que estos hubieran sido utilizados por los estudiantes-investigadores durante su vida académica con el fin de que reflexionasen sobre la recepción inconsciente de sexismo que habían sufrido mediante su uso. Es necesario aclarar que dicha práctica fue la última de la asignatura por lo que el alumnado contaba con un importante bagaje teórico en su haber que le permitía disponer de las competencias necesarias para realizar la labor encomendada.

Resultados y Conclusiones

La economía puede definirse como la ciencia social que estudia cómo se organiza una sociedad para producir los medios de existencia que le permiten proveer la base material que le posibilitan persistir en el tiempo. Siguiendo esta definición y considerando el objetivo principal de nuestro trabajo, es necesario conocer qué acciones se han asignado a los hombres y mujeres de nuestra sociedad española en los libros de texto para producir esos medios de existencia: ¿son similares?, ¿hay una diferenciación de roles?

¿Qué hacen las mujeres?, ¿cómo contribuyen a la economía? Responder a estas preguntas nos lleva en primer lugar a establecer una diferenciación entre primaria y secundaria. En el caso de la etapa de primaria, se ve un ligero avance en la introducción de la mujer en oficios tradicionalmente masculinos y así encontramos imágenes de mujeres directoras de orquestas, mineras o policías pero que no sabemos si logra ser efectivo al existir muchas más imágenes de mujeres realizando tareas domésticas y de cuidado de otras personas. Más aún si, cuando se pasa a la educación secundaria, hay una hegemonía casi absoluta de estos roles tradicionales. Además, este ser relegadas a tareas de cuidado, de poco prestigio en la sociedad patriarcal actual, se liga a la falta de reconocimiento en los sujetos protagonistas de la historia que es estudiada en los manuales a través de las figuras prestigiosas en el campo de la ciencia, de las artes, del pensamiento, de la política, que son, en una inmensa mayoría, masculinas. En casi todos los libros de texto de Filosofía no se estudia ni a una sola pensadora; en los de Historia

de España casi solo se hace mención a Isabel II y a María Cristina de Borbón, que aparecen dentro de las peligrosas excepcionalidades que confirman la regla, y que, además, en ninguno de los dos casos, su fama es debida a méritos propios sino a una posición dada por el nacimiento o casamiento; en Literatura, se ignora la obra femenina… Nuestros resultados coinciden con el del estudio más reciente que conocemos sobre el sexismo en los manuales, en este caso sólo de secundaria, de López-Navajas (2014) quien destaca que los contenidos de los mismos transmiten valores de desigualdad entre hombres y mujeres y conforman una visión del mundo androcéntrica.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del proyecto Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

Referencias

Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Espigado, G. (2004). "Historia y genealogía femenina en los libros de texto". En C. Rodríguez (Ed.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lomas, C. (2002). "El sexismo en los libros de texto". En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 219-222). Barcelona: Graó.

López-Navajas, A. (2014). "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación, 363*, 282-308.

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.

Moreno, M.C. y Santos, M.A. (1986). *Valoración del papel de la mujer en los textos de historia y en su didáctica por parte de los alumnos del ciclo superior de EGB de Málaga.* Málaga: Universidad de Málaga.

Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO.* Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.

Redondo, A. (2001). "Ginocrítica polifónica". *Contexto*, 5-7, 191-217.

Russ, J. (1983). *How to supress women´s writing?* Texas: University of Texas Press

Zavala, I.M. (1999). "El canon, la literatura y las teorías feministas". En I. M. Zavala (Coord.), *Breve historia feminista de la literatura española* [Tomo II] (pp. 9-20). Barcelona: Anthropos.

EL SENTIDO COLECTIVO DE LA MÚSICA: LAS AGRUPACIONES MUSICALES DE VENEZUELA Y LA COMUNIDAD VALENCIANA COMO ESTUDIOS DE CASO

Amparo Porta* y Remigi Morant**

**Universitat Jaume I; **Universidad de Valencia*

Resumen

El asociacionismo musical constituye un elemento expresivo y manifestación humana de máximo nivel, teniendo en todos los casos la música como elemento central la reunión de personas con la intención de hacer música. La música surgida del asociacionismo popular produce un tejido en el espacio social y cultural que rebasa la expectativa de las asociaciones que les dieron origen. Para mostrarlo, este trabajo analiza las agrupaciones musicales de Venezuela y la Comunidad Valenciana, estudiando las formas en que la música ha logrado un latido colectivo en sus sociedades de referencia, que tiene en la interpretación musical en bandas y orquestas uno de sus emblemas vitales. Con logros importantes de vertebración social, han conseguido un desarrollo de raíz popular y organización autogestionada utilizando una estructura en red en sus territorios especialmente en la Comunidad Valenciana. El resultado es un motor generador de una gran afición por la música así como un reconocimiento social y profesional que hace de ellas modelos de estudio de logro colectivo de base popular reconocido internacionalmente. Para conocerlo se estudia de manera comparada los hallazgos, similitudes y diferencias de esta forma de asociacionismo y sus agrupaciones en poblaciones de referencia de ambos territorios.

Palabras clave: Educación musical, escuelas de música, bandas y orquestas, asociacionismo, identidad.

Abstract

Musical associationism constitutes an expressive element and human manifestation of maximum level, having in all cases music as a central element the meeting of people with the intention of making music. Music arising from popular associationism produces a fabric in the social and cultural space that exceeds the expectation of the

associations that gave rise to them. To show it, this work analyzes the musical groups of Venezuela and the Valencian Community, studying the ways in which music has achieved a collective beat in its reference societies, which has in the musical interpretation in bands and orchestras one of its vital emblems. With important achievements of social structure, they have achieved a popular root development and self-managed organization using a network structure in their territories especially in the Valencian Community. The result is an engine that generates a great love of music as well as a social and professional recognition that makes them models of study of collective achievement of popular base recognized internationally. To know this, the findings, similarities and differences of this form of associationism and its groupings in reference populations of both territories are compared.

Keywords: Musical education, music schools, music bands and orchestras, associationism, identity.

Introducción

La música tiene presencia en la actividad humana de múltiples y una de ellas es, sin duda, ser expresión colectiva de grupos, personas, sentimientos y acciones humanas. Esta presencia forma parte de los elementos identitarios de su sociedad, creando formas de encuentro particulares y que a su vez encontramos como experiencias colectivas en espacios alejados entre si. Las agrupaciones musicales infantiles y juveniles son algunas de ellas, centrando nuestro estudio en el Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela y la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCV). Ambas cuentan con más de 40 años, son modelos exportados a otros países y han recibido reconocimientos y premios nacionales e internacionales.

Ambas agrupaciones tienen un trasfondo de recuperación social evidente, y como tal estudiado por Dillon (2006), O'Neill (2006) o Green (2006). Así como desde una mirada crítica por Bergh y Sloboda (2010). Finalmente desde el ángulo educativo ha sido estudiado por entre otros por Morant (2013, 2014), Porta (2008).

El sistema nacional para orquestas infantiles y juveniles de Venezuela

Dicho sistema fue ideado y fundado en 1975 por el maestro Abreu para sistematizar la formación y la práctica musical a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. Cuenta con 700.000 jóvenes, 1.305 orquestas, 1.121 coros y 9.000 profesores (Fundación Musical Simón Bolívar, 2014), desarrollando diferentes programas: *Alma Llanera* (1975), *Lutería* (1982), *de Educación Especial (1995), Académico Penitenciario* (2010), *de Atención Hospitalaria* (2012), *de Nuevos Integrantes (2012), Orquesta de Papel (2005)* y *de Formación Orquestal y Coral.* Este último fue el modelo generador de los programas del Sistema que se organizó a través de las orquestas y coros que ofrecían a los jóvenes un horizonte profesional, siendo figura destacada Gustavo Dudamel. El Sistema destaca por la práctica musical colectiva desde temprana edad y su principal aporte económico proviene del Estado Venezolano con colaboraciones de UNICEF, OEA, UNESCO, ONU, instituciones culturales y empresas privadas.

Como dato geo-demográfico, Venezuela ocupa una extensión de 916.445 Km2 y una población de 30 millones de habitantes.

La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana

La FSMCV da soporte a 547 asociaciones con la finalidad de promover y difundir la afición, enseñanza y práctica de la música mediante el asociacionismo en el campo de acción de la Comunidad Valenciana. Representa un patrimonio musical en constante crecimiento desde el S. XIX fruto de un movimiento asociativo único en el mundo. Cuenta con bandas sinfónicas, orquestas, coros, grupos de danzas, música de cámara y folklórica valenciana, conjuntos instrumentales y *big bands*. Constituida por 547 sociedades musicales de las que un 2% son bicentenarias y un 30% son centenarias; sociedades musicales, que dan lugar a 1.075 bandas de música, 174 orquestas, 233 coros y 133 grupos de cámara; 52 *big bands* y 19 grupos de música popular, 50.000 músicos, 60.000 alumnos de escuelas de música, 4.000 profesores y 200.000 socios, estando presentes en el 90% de los municipios de más de 200 habitantes. Dispone de 600 centros educativos localizados preferentemente en zonas rurales (75%) y un *Centro de Estudios* donde la *Joven Banda Sinfónica* y la *Joven Orquesta Sinfónica de la FSMCV* son una muestra representativa del fenómeno.

Como datos geo-demográficos la Comunidad Valenciana tiene una extensión de 23.255 kilómetros cuadrados y 5 millones de habitantes.

Método

Esta investigación forma parte de un trabajo mas amplio que tiene como finalidad estudiar proyectos donde la música ha conseguido importantes logros, se ha utilizado un método mixto y utilizado la geografía cualitativa como forma inclusiva. Los hallazgos permiten avances al integrar metodologías con visiones analíticas y de conjunto de amplios territorios de forma simultánea o sucesiva temporal y espacialmente (Greene, Caracelli, y Graham, 1989). Así pues, proponemos el uso de metodologías convergentes que permiten mostrar las repercusiones de los fenómenos culturales que presentamos (Porta, 2007).

Presentamos un estudio de caso colectivo realizado en dos ámbitos educativos que representan proyectos de gran envergadura social y educativa teniendo por finalidad conocer sus diferencias y similitudes, bondades y deficiencias así como sus aportaciones a la educación musical. Para lograrlo se realizó una revisión bibliográfica sobre ambos modelos, el análisis de las entrevistas así como y los mapas geo-demográficos de cada uno de ellos y comparativamente. Nuestro objetivo principal es darles visibilidad para observar identificar los lugares que ocupan, su densidad y proximidad y la naturaleza de sus escuelas. Para ello se han separado sus territorios en segmentos considerando, por la diferencia de ambos territorios, los estados y regiones de Venezuela, y las provincias y municipios de la Comunidad Valenciana. El análisis de contenido, programas y entrevistas fue realizado con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas-ti, mediante un proceso estructurado en tres fases: 1) Reducción de datos, 2) Disposición y transformación de los mismos y 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones (García, 1994).

Resultados

Explorando las Escuelas de Música de Venezuela y la Comunidad Valenciana

a) Los territorios y demografía, sus tamaños y población:

Venezuela 916.445 km2 y 50 mll de h.

Comunidad Valenciana: 23.255 km2 y 5 mll de h.

Ambas muestran mayor concentración de la población en las zonas costeras, y mayor actividad en grandes núcleos de población en Venezuela

b) Localización:

En Venezuela están situadas en 23 estados, 335 municipios en una extensión de 916.445km2. se encuentran las 1.305 orquestas juveniles e infantiles y1000 escuelas de música

En la comunidad Valenciana están distribuidas en sus 3 provincias, 542 municipios en una extensión de 23.255 km2. albergando 1.075 bandas de música, 600 centros educativos.

c) Dónde se encuentran (Tablas 1 y 2)

Tabla 1

Distribución de Escuelas de Música en la Comunidad Valenciana por provincias y municipios

Módulo o provincia	Población	Escuelas de Música
Castellón	582.327 hab.	50
Valencia	2.549.000 hab.	225
Alicante	1.868.000 hab.	94

Tabla 2

Distribución de Escuelas de Música en Venezuela por territorios y regiones

Región	Población	Escuelas de Música por territorios	T
Los Andes	5,831,229 h.	Mérida (19), Trujillo (17), Táchira (22), Barinas (9), Apure (8)	75
Capital	4,943,431 h.	Miranda 30), Vargas (17) y Distrito Capital (37)	84
Central	4,192,517 h.	Aragua (28), Carabobo (23)y Cojedes (7)	58
Guayana	2,029,724 h.	Bolívar(14), Amazonas (4) y Delta Amacuro (4)	22
Insular	438,709 h.	Nueva Esparta (7), Dependencias Federales	7
Los Llanos	5,808,156 h.	Guárico (31), Apure, (8).	39
Nor-Oriental	3,249,894 h.	Anzoátegui (13), Monagas (15), Sucre (20)	48
ntro Occidental	4,771,577 h.	Falcón (19), Lara, Portuguesa (8), Yaracuy (16)	43
Zuliana	3,889,404 h.	Zulia (12)	12

d) Naturaleza de sus escuelas de música

Comunidad Valenciana. De un total de 600 escuelas de música aproximadamente un 90 % son privadas y un 10% son públicas.

Venezuela. Un total de 1000 escuelas de música, todas nacionales con un 70% en parroquias y el resto (30%)

Una aproximación detallada

Ambos movimientos tienen un indiscutible origen social. El sistema Venezolano debe su aparición a J.A. Abreu mientras el origen de las sociedades musicales valencianas responde a un fenómeno social reflejo de las sociedades corales catalanas, que en el caso valenciano tomó fuerza en la vertiente instrumental. En muchos casos este fenómeno social ha comportado otro educativo: las escuelas de música.

El análisis geo-demográfico venezolano indica que el Sistema ocupa un territorio de 916.445 Km2 y 50 millones de habitantes, mientras la Comunidad Valenciana representa un territorio veintisiete veces menor (23.000 Km2) con una población de 5 millones de habitantes, el 10% de la de Venezuela. Desde la perspectiva comparativa de población, territorio y número de agrupaciones vocales e instrumentales, la FSMCV supera el modelo representado por el Sistema venezolano

La financiación en Venezuela va unida al reconocimiento internacional e importantes patrocinios nacionales e internacionales, además del principal patrocinador, el estado de Venezuela. En la Comunidad Valenciana, la FSMCV está en el 20% de

apoyos públicos esbozando otros privados. Por ello la repercusión y prestigio internacional del caso valenciano no es comparable al venezolano, que necesita, según las encuestas, proyectar sus actividades para conseguir una repercusión mayor y patrocinios.

La importancia social y educativa de ambos movimientos es indiscutible y en ambos casos supone la socialización de la educación y cultura musicales. El caso venezolano con mil centros educativos en coordinación con los conservatorios proporciona inclusión social en una sociedad muy desfavorecida. El fenómeno valenciano, con 600 centros es una tradición social, educativa y cultural en crecimiento constante. Ambas propuestas metodológicas son coincidentes en los inicios, con un profesor que se hacía cargo de la enseñanza y que seguían alumnos aventajados. Ambos modelos han sido exportados.

Discusión/Conclusiones

Ambos modelos son coincidentes en cuanto que representan modelos sociales de educación musical vivos y asentados. Mientras el modelo valenciano surge de la tradición popular, el venezolano se debe al impulso de Abreu. Los dos modelos comparten bondades a la vez que dificultades en su mantenimiento económico. Aportaciones destacadas: 1) La ruptura con el modelo clásico de enseñanza instrumental sustituyéndolo por modelos de pedagogía de grupo, 2) Convertirse en modelos a seguir por otros movimientos con algunas críticas severas al modelo venezolano. Finalmente podemos decir que los dos modelos estudiados son referentes en sus territorios en lo social y cultural.

Referencias

Bergh, A. y Sloboda, J. (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and Arts in Action, 2*(2), 2-17.

Dillon, S. (2006). Assessing the positive influence of music activities in community development programs. *Music Education Research, 8*(2), 267-280.

Fundación Musical Simón Bolívar. (2014). *Tocar, cantar y luchar. Programas del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela.* Caracas: Autor.

Green, L. (2006). Popular music in and for itself for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education, 24*(2), 101-118.

Greene, J., Caracelli, V. y Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Morant, R. (2013). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro* (tesis doctoral). Universitat Jaume I. Castelló, Castellón.

Morant, R. (2014). *Las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas.* Valencia: Centro de estudios de la FSMCV.

O'Neill, S. A. (2006). Positive youth musical engagement. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 461-474). Oxford, UK: Oxford University Press.

Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea, 20*. Valencia: Universitat de València.

Porta, A. (2008). Al curso de gestión cultural le precede su propia historia. *Música i Poble, 146*, 10-12.

¿LAS EMOCIONES QUE EXPERIMENTAN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA HACIA LAS CIENCIAS ESTÁN CAUSADAS POR EL PROFESOR DE LA MATERIA?

Ana Belén Borrachero Cortés* y María Antonia Dávila Acedo**

**Universidad Internacional de La Rioja; **Universidad de Extremadura*

Resumen

Relacionar las emociones con el profesor de la materia científica, tiene una gran importancia en el sistema educativo que nos encontramos, pues muchos docentes de ESO estudiaron su carrera orientada a otras salidas del mundo laboral y no a la docencia. Con el fin de conocer cómo puede influir el docente en las emociones que experimentan los estudiantes de Educación Secundaria en el aprendizaje de diferentes asignaturas científicas, realizamos un estudio con 510 estudiantes de primero de grado matriculados en diferentes carreras de la Universidad de Extremadura. El estudio realizado nos lleva a afirmar que cuando los escolares atribuyen sus emociones, tanto positivas como negativas, a los diferentes aspectos relacionados con el docente de la materia científica, las emociones son experimentadas con una mayor frecuencia.

Palabras clave: Emociones, Educación Secundaria, Ciencia, Profesores.

Abstract

To relate the emotions with the teacher of the scientific subjects, has a great importance in the educational system that we are, since many teachers of the secondary education centers studied their career oriented to other exits of the labor world and not to the teaching. In order to know how the teacher can influence in the emotions experienced by secondary school students in the learning of different scientific subjects, we conducted a study with 510 first grade students enrolled in different careers at the University of Extremadura. The study leads us to affirm that when the students attribute their emotions, both positive and negative, to the different aspects related to the teacher of the scientific subject, the emotions are experienced with a greater frequency.

Keywords: Emotions, Secondary Education, Science, Teachers.

Introducción

Uno de los problemas más pronunciados en la educación científica es la connotación de dificultad y aburrimiento que conllevan los contenidos de ciencias, provocando una huida de estudiantes a otros itinerarios no científicos, sobre todo cuando llega el momento de la elección de carrera universitaria (Fensham, 2004).

Con el paso del tiempo, la ciencia escolar va creando una imagen negativa en la mente de los escolares; de hecho, los propios alumnos describen la ciencia como autoritaria, aburrida, difícil o irrelevante para la vida diaria (Vázquez y Manassero, 2008). Algunas causas que podrían influir son el profesor, la falta de trabajo práctico o la excesiva orientación para preparar los exámenes en las clases (Murphy y Beggs, 2003).

Relacionar las emociones con el profesor de la materia, tiene gran importancia en el sistema educativo que nos encontramos, pues muchos docentes de los centros de ESO estudiaron su carrera orientada a otras salidas del mundo laboral y no a la docencia. Este hecho provoca que la enseñanza esté llena de profesores técnicos, con una gran preparación en su materia, pero que carecen de valores pedagógicos para impartir contenidos de la asignatura a estudiantes adolescentes, en edad conflictiva (Romero, 2010).

Por tanto, el objetivo de este trabajo consiste en conocer si las emociones que experimentan los estudiantes de ciencias de ESO están causadas por los docentes de las asignaturas.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 510 estudiantes de primero de grado de la Universidad de Extremadura del curso académico 2012/13, por su cercanía a la etapa de ESO. Dentro de esta circunstancia, se escogieron diferentes carreras en relación a las cinco ramas de conocimiento en estudio (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y Arte e Ingenierías). Las titulaciones universitarias fueron elegidas teniendo en cuenta el número global de sujetos matriculados en el primer curso.

La distribución por rama es la siguiente: el 22.90% de la muestra se encuentra en la rama de Humanidades y Arte, el 21.40% en la rama de Ciencias, y otro 21.40% en la rama de Ciencias de la Salud, el 18.20% pertenece a la rama de Ciencias Sociales y el 16.10% restante a la rama de Ingenierías; en un total de 17 titulaciones diferentes.

Instrumento

Al considerar que la metodología cuantitativa es la más idónea para esta parte del estudio, se procedió a la elaboración de un cuestionario que cubriera las necesidades de nuestra investigación.

Para medir las emociones que experimentaban los sujetos en el aprendizaje de contenidos científicos en la etapa de ESO, se utilizó una clasificación de emociones positivas y negativas (Tabla 1) teniendo en cuenta las categorizaciones que realizan Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001). Dichas emociones, tanto positivas como negativas, han sido medidas a través de una escala tipo Likert de 4 puntos: 0 "Nunca"; 1 "Ocasionalmente"; 2 "En bastantes ocasiones"; 3 "Todo el tiempo".

Tabla 1

Clasificación de emociones

Positivas	Negativas
Admiración	Ansiedad
Alegría	Asco
Amor	Culpabilidad
Confianza	Ira
Entusiasmo	Miedo
Felicidad	Nerviosismo
Satisfacción	Preocupación
Sorpresa	Tristeza
Tranquilidad	Vergüenza

Para averiguar las causas de las emociones experimentadas en Secundaria por los sujetos encuestados se realizó una clasificación de posibles causas relacionadas con el profesor: la metodología y la actitud del docente. En el cuestionario se introdujo cada causa como un ítem donde se debía señalar con una "x" en que asignatura de ciencias

(Biología, Física y Química) opinaban que ese aspecto era causante de emociones positivas o negativas.

Resultados

Causas de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Biología (ESO)

En el gráfico de la Figura 1 observamos que tanto las emociones positivas como las negativas obtienen una mayor frecuencia media en los sujetos que opinan que experimentaban estas emociones, en el aprendizaje de la Biología, como consecuencia de la metodología del profesor. Satisfacción, alegría y entusiasmo obtienen las mayores frecuencias, mientras que las emociones culpabilidad y vergüenza presentan las medias más bajas.

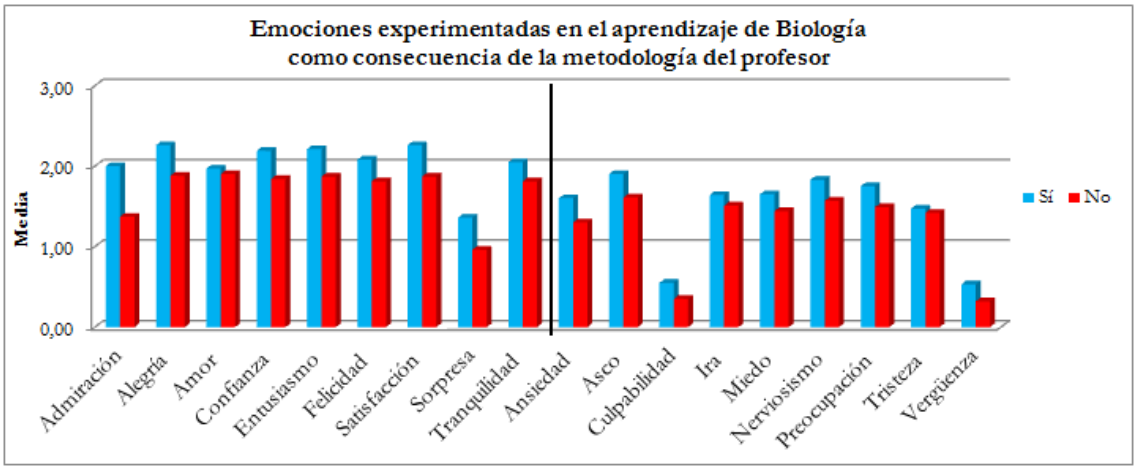


Figura 1. Frecuencia media de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Biología como consecuencia de la metodología del profesor.

Los sujetos que opinan que la actitud del profesor de Biología les causaba emociones positivas obtienen una mayor frecuencia que los sujetos que opinan que no era sí. Asimismo, también obtienen una mayor frecuencia de emociones negativas. Destacan emociones como alegría, satisfacción y entusiasmo (Figura 2).

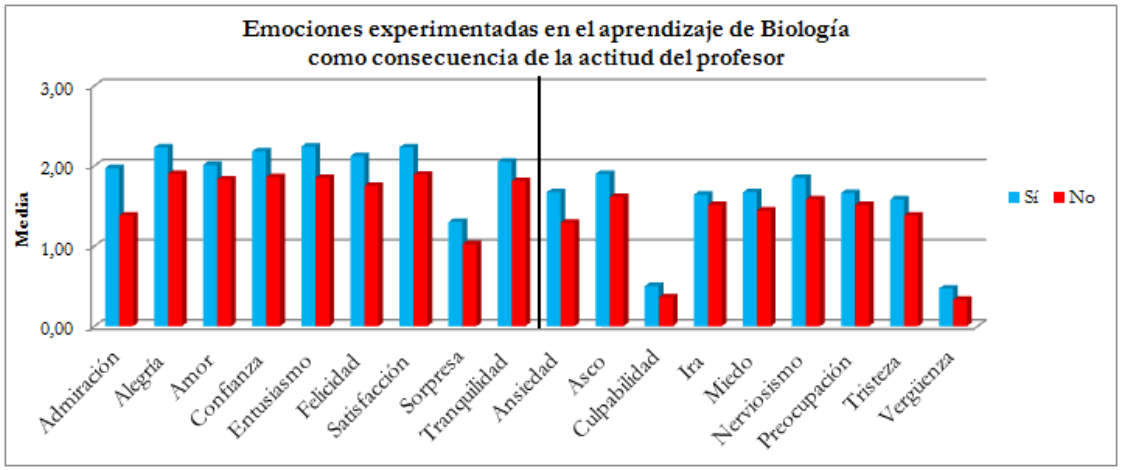


Figura 2. Frecuencia media de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Biología como consecuencia de la actitud del profesor.

A continuación, realizamos la Prueba T de Student para comprobar si las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. Los datos de la Tabla 2 nos indican que existen diferencias significativas en las emociones admiración, alegría, confianza, entusiasmo, felicidad, satisfacción, sorpresa, tranquilidad, ansiedad, nerviosismo, preocupación y vergüenza, como consecuencia de la metodología que utilizaba el profesor. Y como consecuencia de la actitud del profesor de Biología existe significación en admiración, alegría, confianza, entusiasmo, felicidad, satisfacción, sorpresa, tranquilidad, ansiedad, asco y nerviosismo.

Tabla 2

Prueba T de Student para dos muestras independientes en el aprendizaje de Biología

		Metodología		Actitud	
		t	Sig.	t	Sig.
POSITIVAS	Admiración	6,528	,000**	6,083	,000**
	Alegría	5,042	,000**	4,426	,000**
	Amor	,700	,484	1,833	,068
	Confianza	4,682	,000**	4,272	,000**
	Entusiasmo	4,513	,000**	5,140	,000**
	Felicidad	3,473	,001**	4,824	,000**
	Satisfacción	5,510	,000**	4,788	,000**
	Sorpresa	4,536	,000**	3,125	,002**
	Tranquilidad	2,949	,003**	2,940	,003**
NEGATIVAS	Ansiedad	2,217	,032*	2,588	,014*
	Asco	1,932	,055	1,990	,049*
	Culpabilidad	1,865	,065	1,237	,219
	Ira	,859	,392	,786	,433
	Miedo	1,396	,170	1,775	,078
	Nerviosismo	2,253	,025*	2,243	,026*
	Preocupación	2,323	,023*	1,320	,190
	Tristeza	,459	,647	1,426	,160
	Vergüenza	2,096	,039*	1,362	,177

**p≤,010. *p≤,050. t=Estadístico de contraste. Sig.=Signif

Causas de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Física (ESO)

La Figura 3 nos muestra que los sujetos que, opinan que la metodología del profesor de Física era causa de manifestar emociones hacia la materia, obtienen una mayor frecuencia tanto en emociones positivas como negativas. Sobresalen las emociones preocupación, nerviosismo y asco.

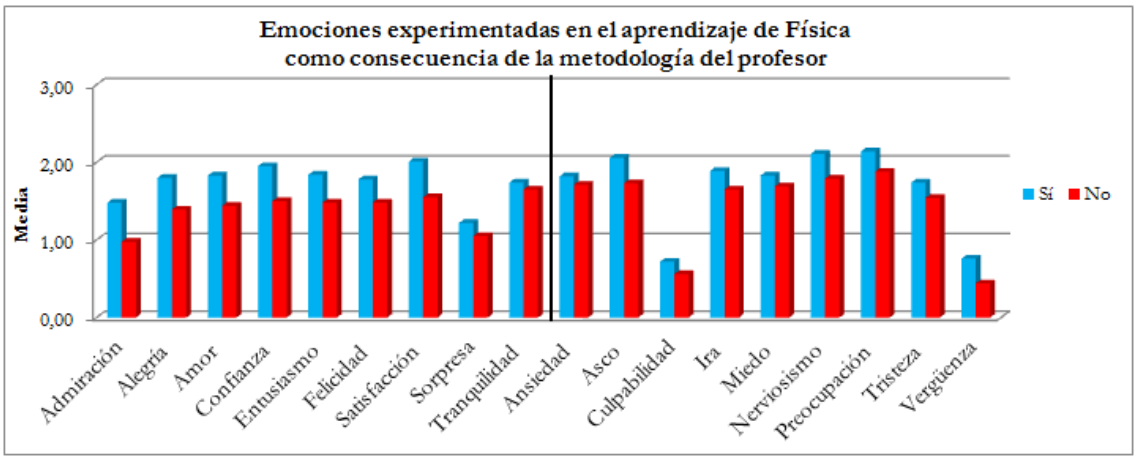


Figura 3. Frecuencia media de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Física como consecuencia de la metodología del profesor.

Los estudiantes que argumentan que la actitud del profesor de Física les causaba emociones, tanto positivas como negativas, obtienen una mayor frecuencia en cada una de las emociones propuestas. Vuelven a destacar las emociones negativas preocupación, nerviosismo y asco (Figura 4)

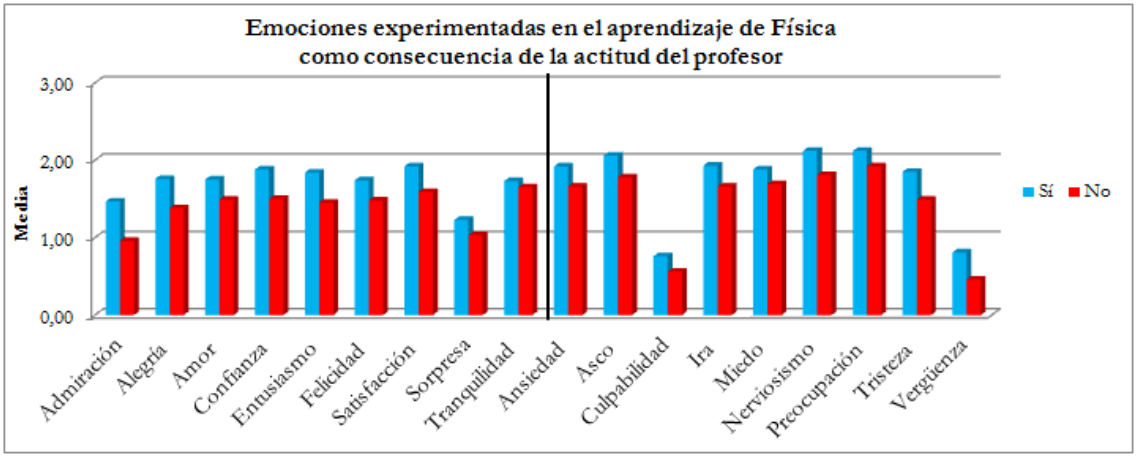


Figura 4. Frecuencia media de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Física como consecuencia de la actitud del profesor.

Las diferencias en las frecuencias de las emociones anteriormente encontradas llegan a ser significativas atendiendo a los datos devueltos por la Prueba T de Student (Tabla 3). De este modo, sabemos que hay diferencias significativas en las emociones admiración, alegría, amor, confianza, entusiasmo, felicidad, satisfacción, asco, ira, nerviosismo, preocupación y tristeza, causadas por la metodología del profesor de Física. Y como consecuencia de la actitud del docente existe significación en todas las emociones positivas y negativas, exceptuando la emoción tranquilidad.

Tabla 3

Prueba T de Student para dos muestras independientes en el aprendizaje de Física.

		Metodología		Actitud	
		t	Sig.	t	Sig.
POSITIVAS	Admiración	5,101	,000**	5,285	,000**
	Alegría	5,798	,000**	5,359	,000**
	Amor	3,216	,002**	2,088	,039*
	Confianza	5,996	,000**	4,986	,000**
	Entusiasmo	5,125	,000**	5,556	,000**
	Felicidad	3,793	,000**	3,278	,001**
	Satisfacción	6,647	,000**	4,793	,000**
	Sorpresa	1,844	,066	2,307	,021*
	Tranquilidad	1,086	,278	,885	,377
NEGATIVAS	Ansiedad	1,172	,242	2,706	,007**
	Asco	3,240	,001**	2,624	,009**
	Culpabilidad	1,741	,083	2,028	,044*
	Ira	2,345	,020*	2,614	,010**
	Miedo	1,532	,127	2,019	,044*
	Nerviosismo	4,055	,000**	3,731	,000**
	Preocupación	3,614	,000**	2,715	,007**
	Tristeza	2,101	,037*	3,799	,000**
	Vergüenza	3,768	,000**	3,946	,000**

**p≤,010. *p≤,050. t=Estadístico de contraste. Sig.=Signi

Causas de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Química (ESO)

La Figura 5 nos muestra que los sujetos que opinan que la metodología del profesor de Química le causaba emociones positivas y negativas obtienen una mayor frecuencia en estas emociones a diferencia del resto de estudiantes. Destacan cuando mayor puntuación preocupación, nerviosismo, asco y satisfacción.

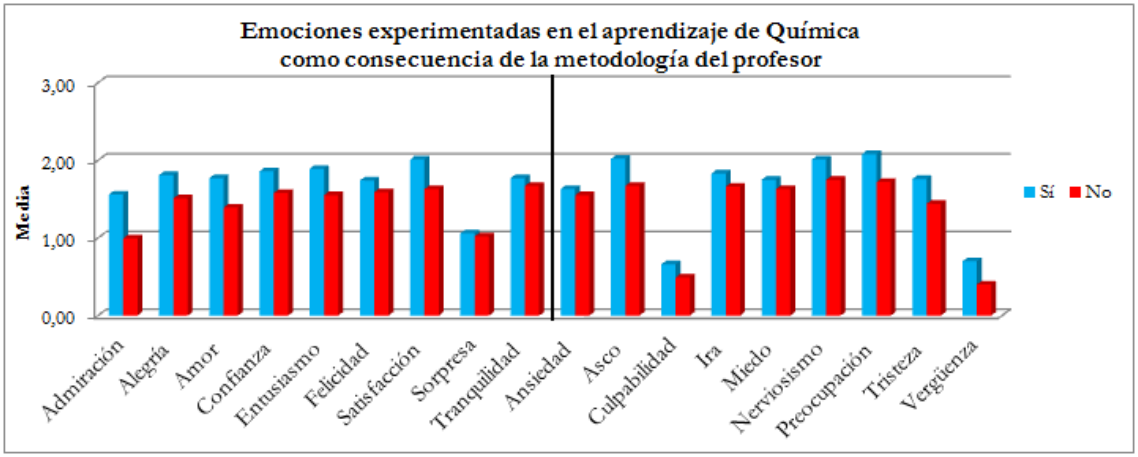


Figura 5. Frecuencia media de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Química como consecuencia de la metodología del profesor.

En la Figura 6 vemos que los sujetos que argumentan que la actitud del docente de Química les producía emociones experimentaron con mayor frecuencia emociones positivas y negativas. Sobresalen asco, preocupación, nerviosismo y satisfacción.

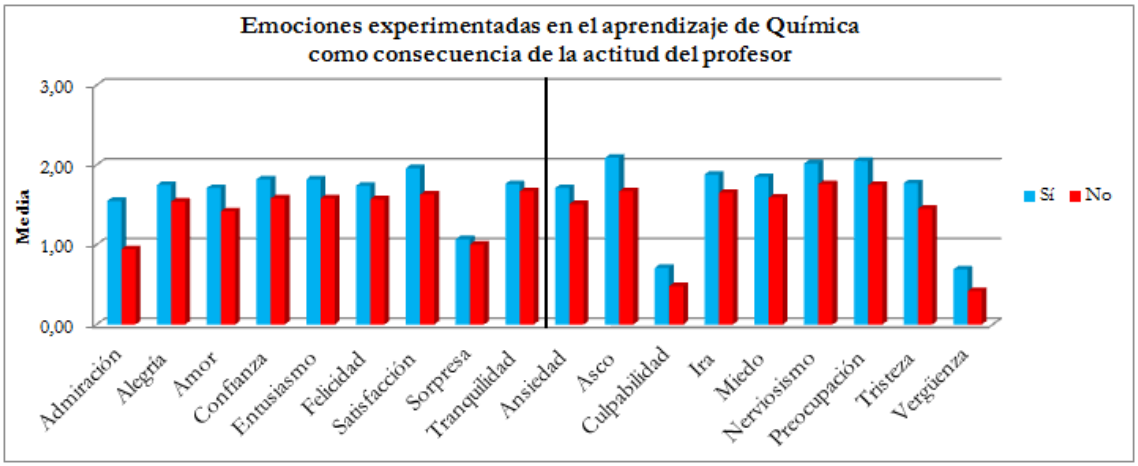


Figura 6. Frecuencia media de las emociones experimentadas en el aprendizaje de Química como consecuencia de la actitud del profesor.

La Prueba T de Student realizada (Tabla 4) nos indica que existen diferencias significativas en las emociones admiración, alegría, amor, confianza, entusiasmo, satisfacción, asco, culpabilidad, nerviosismo, preocupación, tristeza y vergüenza, como consecuencia de la metodología del profesor de Química de Secundaria. En las emociones admiración, alegría, amor, confianza, entusiasmo, felicidad, satisfacción, ansiedad, asco, culpabilidad, miedo, nerviosismo, preocupación, tristeza y vergüenza, causadas por la actitud del profesor de Química.

Tabla 4

Prueba T de Student para dos muestras independientes en el aprendizaje de Química

		Metodología		Actitud		Evaluación	
		t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
POSITIVAS	Admiración	6,253	,000**	6,902	,000**	4,152	,000**
	Alegría	4,202	,000**	2,971	,00β**	3,210	,001**
	Amor	3,574	,000**	2,692	,008**	1,959	,052
	Confianza	3,997	,000**	3,322	,001**	1,433	,153
	Entusiasmo	4,683	,000**	3,209	,001**	1,118	,264
	Felicidad	1,954	,052	2,144	,033*	,422	,673
	Satisfacción	5,283	,000**	4,578	,000**	3,026	,003**
	Sorpresa	,461	,645	,881	,379	2,904	,037*
	Tranquilidad	,685	,494	,623	,534	-,402	,688
NEGATIVAS	Ansiedad	,973	,332	2,263	,024*	,177	,860
	Asco	3,239	,001**	3,810	,000**	3,645	,000**
	Culpabilidad	2,083	,038*	2,523	,012*	1,478	,142
	Ira	1,574	,117	1,961	,051	1,325	,187
	Miedo	1,305	,193	2,646	,009**	1,332	,184
	Nerviosismo	2,949	,003**	2,941	,003**	1,009	,314
	Preocupación	4,622	,000**	3,567	,000**	2,551	,011*
	Tristeza	3,160	,002**	3,122	,002**	,914	,362
	Vergüenza	3,502	,001**	2,894	,004**	1,420	,158

**p≤,010. *p≤,050. t=Estadístico de contraste. Sig.=Significación estadística.

Conclusiones

El estudio realizado nos lleva a afirmar que cuando los alumnos atribuyen sus emociones, tanto positivas como negativas, a los diferentes aspectos relacionados con el docente de la materia científica, las emociones son experimentadas con una mayor frecuencia.

Destacamos que, tanto la metodología utilizada por el profesor como su actitud, causaban una mayor frecuencia de emociones positivas (alegría, confianza, satisfacción, …) en el aprendizaje de Biología. En cambio, en Física y Química estos aspectos se experimentaba una mayor frecuencia de emociones negativas, como nerviosismo, preocupación y asco.

Tanto la metodología como la actitud del profesor, no dejan de ser aspectos influyentes en las emociones y toma de decisiones de los estudiantes, pudiendo ser esto positivo o negativo, como hemos podido comprobar. No podemos olvidar que la mayor parte de los profesores pueden estar influidos por la manera en que ellos mismos fueron formados, tendiendo a reproducir ese modelo (De Souza y Elia, 1998), que puede llegar

a estar centrado solamente en la trasmisión de conocimientos, obviando todo el aspecto afectivo que conlleva el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La presencia de emociones negativas en algunos estudiantes de ciencias hacia los aspectos relacionados con el recuerdo del docente, puede llegar a provocar un bajo rendimiento en estudiantes que son capaces de obtener excelentes resultados académicos (Jaude, 2001). Por tanto, es necesario que el profesor conozca qué emociones despierta la metodología que utiliza y su propia actitud e intente desarrollar métodos adecuados que consideren el aspecto emocional en la interacción educativa como factor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

De Souza, S. y Elia, M. (1998). Actitudes de los profesores de física: Cómo influyen en la realidad de la clase. En A. Tiberghien, E. L. Jossem y J. Barojas (Eds.), *Resultados de Investigaciones en Didáctica de la Física en la Formación de Docentes* (pp. 1-13). Francia. ICPE.

Fensham, P. (2004). Beyond knowledge: other scientific qualities as outcomes for school science education. En R.M. Janiuk y E. Samonek-Miciuk (Eds.), *Science and technology education for a diverse world–dilemmas, needs and partnerships* (pp. 23-25). Poland. Marie Curie-Sklodowska University Press.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Jaude, G. (2001). Some effects of anxiety on the students´ school performance. *Estudios Pedagógicos, 27*, 111-118.

Murphy, C. y Beggs, J. (2003). Children perceptions of school science. *School Science Review, 84*(308), 109-116.

Romero, G.A. (2010). Experiencia educativa: La actitud del profesor en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas, 27,* 1-8.

Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: Un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 5*(3), 274-292.

¿EXISTE RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS EMOCIONES HACIA EL APRENDIZAJE DE FÍSICA Y QUÍMICA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA?

María Antonia Dávila Acedo*, Ana Belén Borrachero Cortés y Florentina Cañada Cañada***

**Universidad de Extremadura; **Universidad Internacional de La Rioja*

Resumen

Con este trabajo se pretende determinar la asociación que existe entre las emociones que experimentaban los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria hacia el aprendizaje de Física y Química y, el rendimiento académico (notas académicas), así como el rendimiento o esfuerzo ante el estudio. La muestra está constituida por 431 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, distribuidos en tres cursos: 2º, 3º y 4º de ESO, de diversos centros, tanto públicos como concertados, de la ciudad de Badajoz (Spain), durante el curso escolar 2014/2015. Para realizar esta investigación, se ha utilizado una metodología descriptiva por encuesta. sobre las emociones experimentadas en el aprendizaje de Física y Química, así como, las calificaciones obtenidas y su esfuerzo ante el estudio. A groso modo, los resultados de este estudio, muestran que a medida que aumentan las calificaciones obtenidas por los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y su esfuerzo ante el estudio, se produce un incremento en las emociones positivas experimentadas en el aprendizaje de Física y Química. En cambio, las emociones negativas aumentan a medida que las calificaciones obtenidas y el esfuerzo ante el estudio disminuyen o son más bajas.

Palabras clave: emociones, rendimiento académico (calificaciones), alumnos, Educación Secundaria, Física y Química.

Abstract

The study of the affective dimensions in science education is needed because, emotions influence our learning process. Currently, the education can be considered to be an emotional practice influenced by cognitive and affective processes. Also, there are rational mechanisms to guide our behavior, but also emotional ones. These play a vital

role in the teaching-learning process. The aim of this research is: to determine the relationship between the emotions experienced by Compulsory Secondary Education students toward the learning of Physics and Chemistry, and the academic performance. The sample consisted of 431 students of Second, Third and Fourth level of ESO in different schools at Badajoz (Spain), during the scholar year 2014/2015. A descriptive methodology by survey was used for performing this research. The participants completed a questionnaire anonymously about emotions experienced during the learning in the field of Physics and Chemistry, as well as the marks they get. The results showed that the ESO students experienced an increase in the average frequency of positive emotions as the academic performance increase. However, the average frequency of negative emotions increase as the academic performance decrease.

***Keywords*:** emotions, academic performance (academic qualifications), Physics and Chemistry.

Introducción

Dada la existencia de numerosos estudios (Hargreaves, 2003), hoy en día, puede considerarse que tanto los aspectos cognitivos como los afectivos influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que el mundo subjetivo y emocional que cada persona desarrollo sobre la realidad exterior da sentido a las relaciones y permite comprender el lugar propio que se ocupa en el mundo. Trabajos actuales se han centrado en la importancia de las emociones en nuestra sociedad (Gardner, 1995; Punset, 2010) así como en la enseñanza de las ciencias en particular (Mellado et al., 2014).

Además, es necesario conocer las emociones de los estudiantes hacia las ciencias, en concreto hacia la material de Física y Química, pues contribuirá a que los profesores puedan reflexionar y planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que resulte más eficaz para los alumnos (Cheung, 2011).

Por otro lado, los alumnos experimentan emociones según perciban éxitos o fracasos, de este modo, aumentará su esfuerzo y autoestima ante emociones positivas y de logro, en cambio, cuando no perciba esas posibilidades de logro abandonará (Weiner, 1986). Es por ello, que las motivaciones de las personas pueden influir en las conductas, estrategias y relaciones dentro del contexto escolar y de aprendizaje.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es determinar la asociación existente entre las emociones que experimentan los alumnos de ESO en el aprendizaje de Física y Química, y el rendimiento académico, el esfuerzo ante el estudio.

Método

Materiales (Instrumento)

Se ha utilizado una metodología descriptiva por encuesta y como instrumento de recogida de datos un cuestionario de elaboración propia teniendo en cuenta algunas ideas del cuestionario de Borrachero (2015).

A partir de las categorizaciones realizadas por diversos autores (Borrachero, 2015; Casacuberta, 2000) se han seleccionado 7 emociones positivas y 7 negativas (Tabla 1). Estas emociones han sido medidas a través de una escala de puntuación tipo Likert de 11 puntos donde "0 = Nunca" y "10 = Máxima frecuencia". Se ha obtenido un Coeficiente de fiabilidad de Cronbach de .824 tanto para las emociones positivas como negativas.

Tabla 1

Clasificación de las emociones

Clasificación de las emociones			
Positivas	Alegría	Negativas	Aburrimiento
	Confianza		Ansiedad
	Diversión		Asco
	Entusiasmo		Miedo
	Satisfacción		Nerviosismo
	Sorpresa		Preocupación
	Tranquilidad		Tristeza

Además, se solicitaba a los alumnos que establecieran de forma numérica la nota final obtenida en el curso anterior en la asignatura de Física y Química para los alumnos del 3º y 4º curso de ESO, y de Ciencias de la Naturaleza en el caso del 2º curso, en un

rango de 0 (mínima puntuación) a 10 (máxima puntuación), así como el rendimiento o esfuerzo a la hora de estudiar.

Participantes

La muestra está constituida por un total de 431 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de diversos centros, tanto públicos como concertados, de la ciudad de Badajoz durante el curso escolar 2014-2015.

Procedimiento

Los datos de los cuestionarios fueron procesados y analizados estadísticamente mediante el paquete estadístico SPSS 19 (Statistical Package for the Social Science). En el análisis estadístico de los datos se trabaja con un nivel de confianza del 95%.

Se han realizado dos Pruebas de Correlación de Pearson con los siguientes fines:

- Comprobar la existencia de una relación significativa entre las emociones experimentadas por los alumnos de ESO en el aprendizaje de Física y Química, y las calificaciones obtenidas, así como el rendimiento o esfuerzo ante el estudio.

Resultados

Relación entre el esfuerzo ante el estudio, y las emociones que experimentadas por los alumnos de Educación Secundaria hacia el aprendizaje de Física y Química

En la Tabla 2 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson y la significatividad obtenida para cada una de las emociones, tanto positivas como negativas. En el caso de las emociones positivas, puede observarse una correlación positiva ($r>0$) y significativa ($p \leq .010$, $p \leq .050$) en cada una de las emociones experimentadas por los alumnos en el aprendizaje de Física y Química. Por tanto, a medida que aumenta el rendimiento de los alumnos ante el estudio se produce un incremento de la frecuencia con la que experimentan emociones positivas. En el caso de las emociones negativas, se obtiene una correlación negativa ($r<0$) y significativa ($p \leq .010$, $p \leq .050$) en las emociones negativas aburrimiento, asco, preocupación y tristeza experimentadas por los alumnos en el aprendizaje de Física y Química. De manera que se produce un incremento de la frecuencia de estas emociones a medida que se produce

una disminución del rendimiento ante el estudio. En cambio, a medida que aumentan el rendimiento se produce un descenso en la frecuencia con la que experimentan los alumnos emociones negativas.

Tabla 2

Coeficientes de correlación de Pearson entre las emociones y el rendimiento o esfuerzo ante el estudio

	Emociones	r	Sig.		Emociones	r	Sig.
POSITIVAS	Alegría	.287	.000**	NEGATIVAS	Aburrimiento	-.199	.000**
	Confianza	.279	.000**		Ansiedad	-.004	.933
	Diversión	.216	.000**		Asco	-.175	.000**
	Entusiasmo	.354	.000**		Miedo	-.033	.496
	Satisfacción	.310	.000**		Nerviosismo	-.062	.201
	Sorpresa	.142	.003**		Preocupación	-.115	.017*
	Tranquilidad	.086	.073		Tristeza	-.103	.033*

**p≤..010 *p≤..050

Relación entre las emociones experimentadas por los alumnos de Educación Secundaria hacia el aprendizaje de Física y Química, y el rendimiento académico

En la Tabla 3 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson y la significatividad obtenida para cada una de las emociones, tanto positivas como negativas. En el caso de las emociones positivas, puede observarse una correlación positiva ($r>0$) y significativa ($p \leq .010$, $p \leq .050$) en cada una de las emociones experimentadas por los alumnos en el aprendizaje de Física y Química. Por tanto, a medida que aumentan las calificaciones obtenidas por los estudiantes se produce un incremento de la frecuencia con la que experimentan emociones positivas.

En el caso de las emociones negativas, puede observarse una correlación negativa ($r<0$) y significativa ($p \leq .010$, $p \leq .050$) en las emociones negativas aburrimiento, ansiedad, asco, miedo, preocupación y tristeza experimentadas por los alumnos en el aprendizaje de Física y Química. De manera que se produce un incremento de la

frecuencia de estas emociones a medida que se produce una disminución de las calificaciones obtenidas. En cambio, a medida que aumentan las calificaciones se produce un descenso en la frecuencia con la que experimentan estas emociones.

Tabla 3

Coeficientes de correlación de Pearson entre las emociones y el rendimiento académico

	Emociones	r	Sig.		Emociones	r	Sig.
POSITIVAS	Alegría	.287	.000**	NEGATIVAS	Aburrimiento	-.257	.000**
	Confianza	.321	.000**		Ansiedad	-.081	.048*
	Diversión	.237	.000**		Asco	-.255	.000**
	Entusiasmo	.345	.000**		Miedo	-.150	.002**
	Satisfacción	.448	.000**		Nerviosismo	-.072	.138
	Sorpresa	.118	.015*		Preocupación	-.081	.048*
	Tranquilidad	.208	.000**		Tristeza	-.233	.000**

**p≤..010 *p≤..050

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, puede decirse que se produce una relación entre las emociones experimentadas por los alumnos de ESO hacia el aprendizaje de Física y Química, y las calificaciones obtenidas, así como con el rendimiento ante el estudio.

En primer lugar, cuando las calificaciones obtenidas eran elevadas, los alumnos experimentaban un incremento en la frecuencia de las emociones positivas y un descenso en la frecuencia de las negativas. Por el contrario, cuando las calificaciones obtenidas eran bajas, se produce un descenso de la frecuencia con la que experimentaban emociones positivas y incremento de las negativas.

En segundo lugar, puede decirse que se produce un incremento en la frecuencia media de emociones positivas a medida que los alumnos aumenta su rendimiento a la hora de estudiar, y viceversa. En cambio, las emociones negativas se incrementan a medida que el rendimiento ante el estudio es menor.

Además, Borrachero, Dávila y Costillo (2016) en una investigación con alumnos de primero de grado de diferentes carreras universitarias, establece una asociación entre las notas académicas y el recuerdo de las emociones que experimentaban los estudiantes de Secundaria al aprender asignaturas científicas, donde los estudiantes recuerdan haber experimentado emociones positivas hacia las ciencias cuando las notas eran altas y emociones negativas cuando eran bajas.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación EDU2016-77007-R del Ministerio de Economía y Competitividad de España. Se agradece la ayuda al grupo GR15009 del Gobierno de Extremadura (España) y al Fondo Europeo de desarrollo regional.

Referencias

Borrachero, A.B. (2015). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.

Borrachero, A.B., Dávila, M.A. y Costillo, E. (2016). La enseñanza de las ciencias en el actual contexto educativo. En P. Membiela, N. Casado, M.I. Cebreiros y M. Vidal (Eds.), *Asociación entre notas académicas y el recuerdo de las emociones experimentadas en secundaria en el aprendizaje de las ciencias* (pp. 557-561). Ourense: Educación Editora.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Cheung, D. (2011). Evaluating Student Attitude toward Chemistry Lessons to Echance Teaching in Secondary School. *Educación Química, 22*(2), 117-122.

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, *77*(3), 200-208.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*(3), 11-36.

Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Editorial Destino.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotions.* Nueva York: Springer.

EMOCIONES Y AUTOEFICACIA QUE MANIFIESTAN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN HACIA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON FÍSICA Y QUÍMICA

Florentina Cañada, Guadalupe Martínez, Alba Benítez y María A. Dávila

Universidad de Extremadura

Resumen

Este estudio muestra las emociones, autoconcepto y autoeficacia que presentan los estudiantes de 2º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura en relación a la asignatura Didáctica de la materia y la energía durante el curso 2015/2016. Esta asignatura está relacionada con los contenidos de física y química y es la primera del área de Ciencias Experimentales que cursan en los estudios del Grado de Educación Primaria. La muestra está constituida por 83 estudiantes. La recogida de datos se ha realizado mediante un cuestionario de 6 preguntas cerradas. Los resultados muestran que los estudiantes encuestados presentarán emociones positivas cuando tengan que impartir los contenidos relacionados con la asignatura. Los que presentan mayor porcentaje de emociones negativas son los relacionados con el estudio de la electricidad, las reacciones químicas y la realización de actividades prácticas. Además, manifiestan un autoconcepto y autoeficacia elevado sobre su capacidad para impartir contenidos relacionados con la física y la química.

Palabras clave: Educación Primaria, maestros en formación, materia y energía, emociones, autoeficacia.

Abstract

This study shows the emotions, self-concept and self-efficacy, related to the Subject of Didactics of Matter and Energy, presented by the students of sophomore of the Primary Education bachelor degree in the Training Teaching School of the University of Extremadura (Spain) during the second semester of 2015/2016 academic year. This subject is related to the contents of physics and chemistry. A total of 83 students were participating in the study. Data collection was done through a questionnaire of 6 closed questions. The results show that the students will present positive emotions when they

have to teach the contents related to the Subject. The contents with the highest percentage of negative emotions are those related to the study of electricity, chemical reactions and the performance of practical activities. Moreover, they show a high self-efficacy and self-concept on their ability to impart related physics and chemistry content.

Keywords: Elementary education, elementary teacher training, matter and energy, emotions, self-efficacy.

Introducción

Actualmente se considera que en la enseñanza y el aprendizaje intervienen procesos cognitivos y afectivos (Hargreaves, 2000). Bisquerra (2005) define la emoción como una reacción a las informaciones que una persona recibe de sus relaciones con el entorno y cuya intensidad depende de las evaluaciones subjetivas que se realizan sobre ellas, afectando a nuestro propio bienestar. Los estudios socio-cognitivos de Bandura (1997) han mostrado que la percepción de una persona acerca de su propia eficacia y competencia intensifica los logros personales, reduce el estrés y aumenta el bienestar de muchas maneras. Los estados emocionales son para Bandura una de las fuentes de las creencias de autoeficacia.

La autoeficacia influye en el compromiso docente y en el desarrollo profesional, en la motivación para la innovación, en las expectativas y logros sobre el aprendizaje de las ciencias de los estudiantes y en una enseñanza de las ciencias más efectiva (Cannon y Scharmann, 1996). Investigaciones anteriores con maestros en formación muestran que en las materias con emociones más negativas, como es el caso de la física y la química, existe una correlación entre autoeficacia y emociones: una alta autoeficacia está significativamente correlacionada con más emociones positivas hacia estas materias y con menos negativas (Brígido, Borrachero, Bermejo y Mellado, 2013). Este resultado, junto al que relaciona autoeficacia y autorregulación de los aprendizajes, indica un aspecto en el que hay que incidir en la formación de maestros.

En los últimos años ha surgido interés sobre la importancia de las emociones en la educación, pero más concretamente sobre la relevancia de las mismas para el aprendizaje de las ciencias (Mellado et al., 2014). En nuestro grupo de investigación se han realizado diferentes estudios con maestros en formación donde se ha evidenciado

que la utilización de metodologías activas aumenta las emociones positivas, así como la autoeficacia en la enseñanza de los contenidos científicos (Dávila, Borrachero, Cañada, Sánchez-Martín y Martínez, 2015; Jeong, González-Gómez y Cañada, 2016).

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer las emociones, el autoconcepto y la autoeficacia de los estudiantes que cursan el 2º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, respecto a la impartición de contenidos relacionados con la física y la química.

Método

Participantes

En el estudio han participado un total de 83 estudiantes que cursaban el 2º curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Extremadura, durante el curso académico 2015-2016.

Materiales

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario adaptado de la tesis de Borrachero (2015).

En la primera parte del cuestionario se recogen los datos demográficos: Sexo; Edad; Especialidad de Bachillerato elegida; Acceso a la Universidad; y Nota de acceso a la Universidad.

A continuación se realizan seis preguntas. La primera está relacionada con la capacidad que tienen para la enseñanza de una serie de contenidos del bloque de Materia y Energía. La segunda pregunta está relacionada con las emociones que sentirán al impartir dichos contenidos. La tercera y cuarta pregunta están orientadas hacia las causas de las emociones positivas y negativas, respectivamente. La quinta pregunta está relacionada con el autoconcepto de los estudiantes. Para finalizar, la sexta pregunta es una adaptación del instrumento "The Science Teaching Efficacy Beliefs Instrument-Preservice" (STEBI-B) de Enochs y Rigss (1990; citado en Borrachero, 2015), que mide las creencias de autoeficacia en la enseñanza de las ciencias.

El cuestionario se pasó a los alumnos al final de la asignatura Didáctica de la Materia y la Energía.

Por último, señalar que el presente estudio es un análisis descriptivo por porcentajes, no inferencial.

Resultados y discusión

Las preguntas 1 y 2 están relacionadas con el autoconcepto que tienen los estudiantes del estudio, maestros en formación, para impartir contenidos relacionados con la física y la química y las emociones que experimentarán al impartirlos.

Los estudiantes del estudio presentan un elevado autoconcepto para la impartición de los contenidos científicos propuestos, alcanzando una media de 7.36 (±0.42), sobre una puntuación máxima de 10, siendo la enseñanza de las fuentes de energía donde se sienten más competentes (8.14), mientras que en el apartado de circuitos eléctricos (6.81) es donde presentan menor autoconcepto. Estos datos se relacionan con los obtenidos en la pregunta número 2 en relación con las emociones que sentirán al impartir los contenidos, donde más emociones positivas sentirán será cuando enseñen las fuentes de energía, siendo la impartición de los contenidos referentes a circuitos eléctricos donde menos emociones positivas sentirán. Este resultado coincide con el encontrado por Brígido et al. (2013) donde una alta autoeficacia está significativamente correlacionada con más emociones positivas. En cuanto a los resultados de las emociones, los resultados obtenidos contrastan con los de un estudio realizado, con los mismos alumnos, respecto a las emociones que esperaban tener al impartir contenidos de física y química (Cañada, Martínez y Naranjo, 2016). En ese estudio las emociones negativas alcanzaban valores más altos, por lo que es importante destacar que después de recibir la asignatura de Didáctica de la Materia y la Energía las emociones negativas se reducen.

En cuanto a las preguntas 3 y 4 están relacionadas con las causas de las emociones sentidas durante las clases de ciencias, en su experiencia como estudiantes. Los resultados reflejan que la metodología empleada por el docente es fuente de emociones positivas (68%), siendo las actividades prácticas donde se alcanza el mayor porcentaje de emociones positivas (71%), resultado que refuerza el obtenido por Dávila et al. (2015) respecto a la inclusión de actividades prácticas en la enseñanza de los contenidos científicos.

Las preguntas 5 y 6 están relacionadas con el autoconcepto y la autoeficacia que presentan los estudiantes respecto a algunas situaciones vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Estas preguntas son de tipo Likert, pudiendo contestar en la escala del 1 al 5 dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo, siendo el 5 el mayor acuerdo y el 1 el mayor desacuerdo. En general los participantes mostraron altos valores de autoconcepto frente a las afirmaciones planteadas, siendo la afirmación *"Cuando me encuentro en dificultades permanezco tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles"* la que obtuvo una menor puntuación, con un valor medio de 3,2 (±1.1).

En relación a la autoeficacia, los estudiantes encuestados también mostraron valores altos de autoeficacia en cada una de las situaciones planteadas. Se ha obtenido un valor medio de 3.5 (±0.9).

Conclusiones

La mayoría de los participantes manifiestan un autoconcepto y autoeficacia altos sobre su capacidad para enseñar los contenidos relacionados con física y química. Además, presentan un mayor porcentaje de emociones positivas que negativas cuando tengan que impartir esos contenidos. En contraste con los resultados más pesimistas obtenidos en un estudio donde se encuestaba a los mismos alumnos antes de iniciar la asignatura (Cañada et al., 2016), los resultados del presente estudio podrían estar motivados a que durante el desarrollo de la asignatura "Didáctica de la Materia y la Energía" los estudiantes hayan obtenido una visión positiva de la enseñanza de los contenidos científicos en educación primaria, aumentando su motivación e interés por la enseñanza-aprendizaje de materias científicas.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por los Proyectos de Investigación Proyecto EDU2016-77007-R (AEI/FEDER, UE) y ayuda a grupos GR15009 (Junta de Extremadura y FEDER).

Referencias

Bandura, A. (1997). *The exercise of control*. New York: Freeman.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *19*(3), 95-114.

Borrachero, A.B. (2015). *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias en Educación Secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.

Brígido, M., Borrachero, A., Bermejo, M. y Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education, 36*, 200-217.

Cañada, F., Martínez, G. y Naranjo, F.L. (2016). Evolución de las emociones y las creencias de autoeficacia que experimentan los alumnos de 2º de grado de educación primaria en las prácticas docentes. En Ramiro-Sánchez, T., Ramiro Sánchez, M.T. y Bermúdez Sánchez M.B. (Eds), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 783). Santiago de Compostela: Asociación Española de Psicología Conductual.

Cannon, J.R. y Scharmann, L.C. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self-efficacy. *Science Education, 80*, 419-436.

Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez-Martín, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los maestros de Educación Primaria en Formación inicial en los seminarios de la asignatura de Didáctica de la Materia y la Energía. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 12*, 550-564.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826.

Jeong, J.S., González-Gómez, D. y Cañada Cañada, F. (2016). Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology, 25*, 747-758.

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(3), 11-36.

EL DIARIO EMOCIONAL COMO INSTRUMENTO AUTORREGULADOR DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL MAESTRO EN FORMACIÓN

Guadalupe Martínez Borreguero, Francisco L. Naranjo y Florentina Cañada

Universidad de Extremadura

Resumen

En la actualidad es necesario promover metodologías que originen el alcance de competencias desde las edades tempranas. Para ello, se requiere un replanteamiento de la formación inicial del profesorado siguiendo las directrices de los diferentes informes europeos. En este trabajo han participado 42 maestros en formación que han seguido un proceso de reflexión cognitiva y emocional durante sus prácticas docentes. El objetivo se ha centrado en el desarrollo emocional del profesor a través de procesos sucesivos de autorregulación metacognitiva, tomando conciencia de las emociones asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. El diseño de la investigación ha sido de tipo mixto, cualitativo y cuantitativo. Durante el Practicum, se han elaborado diarios emocionales en los que se indican las emociones experimentadas, sus causas y una justificación de las mismas. Como instrumento de medida y reflexión se han utilizado los diarios y cuestionarios diseñados para indagar en diferentes factores de su formación profesional. Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas (Sig.<0,05) entre las diferentes emociones y capacidades. En términos generales, el maestro en formación considera relevante y necesario para su futuro profesional ser consciente de sus creencias de autoeficacia y de su competencia emocional.

Palabras clave: Formación docente, diario emocional, autoeficacia, autorregulación.

Abstract

At present, it is necessary to promote methodologies that foster attaining competencies from the early ages. This requires a rethinking of the initial training of teachers following the guidelines of the different European reports. In this work participated 42 teachers in training, who followed a process of cognitive and emotional reflection during their teaching practices. The objective was focused on the emotional

development of the teacher through continuous processes of metacognitive self-regulation, becoming aware of the emotions associated with the educational processes in the classroom. The design of the research was mixed, both qualitative and quantitative. During the Practicum, the students elaborated emotional journals where they indicated the emotions experienced, their causes and their justification. The journals and questionnaires designed to investigate different factors of their professional training were used as instruments of measurement and reflection. The results revealed statistically significant differences (Sig. < 0.05) between the various emotions and competences. In general terms, the teachers in training consider relevant and necessary for their professional future to be aware of their beliefs of self-efficacy and their emotional competence.

Keywords: Teacher training, emotional journal, self-efficacy, self-regulation.

Introducción

En los últimos años, diversas investigaciones afines con el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales relacionan las emociones con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias (Mellado et al., 2014). Asimismo, se han desarrollado en las últimas décadas, trabajos que incorporan el concepto de reflexión en la práctica docente, con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza tanto en docentes en activo como en profesorado en formación (Osborne y Dillon, 2008; Pollard, 2002). Algunos investigadores (Zeichner, 1993) indican que el profesor debe ser un profesional de práctica reflexiva. Guerra (2009) señala que la reflexión es relevante para la formación del profesor, y constituye una de las habilidades más destacadas del docente. Otros, (Harford y MacRuairc, 2008) utilizan los videos de prácticas para la reflexión en la formación inicial del docente. Sin embargo, de entre las diferentes formas de abordar la reflexión, los diarios, en su sentido más amplio, tanto de alumnos como profesores, constituyen uno de los instrumentos más extendidos (González y Barba, 2014; Mellado y Bermejo, 1995; Moon, 2006). Vázquez y Jiménez (2013) se centran en su uso como elemento de reflexión, poniendo en valor dicha herramienta y haciendo un marco teórico relevante sobre el uso del mismo en diversos ámbitos, relacionados con procesos de autorregulación y metacognición. En la línea de estos antecedentes, en el trabajo que se presenta se han diseñado y elaborado diarios

emocionales y reflexivos en el marco de la asignatura del Prácticum I con maestros en formación, con el propósito de que el alumnado reflexione sobre las emociones asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus prácticas docentes. Estos diarios constituyen un documento vivo que el maestro reelabora en base a sus vivencias durante su periodo de prácticas, produciendo así un proceso metacognitivo de reflexión, no sólo cognitiva, sino también emocional. Como señala Tobin (2012) el diario puede constituir un medio para hacer explícitas las emociones, indagar en sus causas y ser conscientes de las mismas para autorregularlas, algo esencial en la didáctica de las ciencias.

Método

Participantes

La muestra ha estado formada por 42 alumnos, el 92% del género femenino, matriculados en el Prácticum I del segundo curso del Grado en Educación.

Diseño

El diseño ha sido de tipo mixto, cualitativo y cualitativo. Durante el primer cuatrimestre el alumnado realiza su primera aproximación a la práctica docente en los centros escolares de la región, y son tutorizados tanto por el centro escolar como por la Universidad. En este periodo, se realizan cuatro seminarios presenciales de tres horas de duración en los que se comparten las experiencias vividas. La toma de datos se realizó antes de la fase inicial, durante la fase de seguimiento y en la fase final del Practicum, con el propósito de analizar la evolución y capacidad de autorregulación del alumno. Se les facilitó un modelo de diario emocional que debían completar en su día a día para potenciar su competencia emocional y profesional. Se pidió al alumnado que auto-observara sus estados emocionales, explicitara la frecuencia con la que sentía esas emociones en su quehacer diario, sus causas, y una justificación de las mismas en base a una reflexión de su propio autoconocimiento como docente en prácticas. Así mismo, debían narrar lo vivido durante su estancia en el centro. Adicionalmente, debían entregar una guía de observación critico-descriptiva en la que valoraban todos los aspectos y variables que influyen en el entorno escolar. Paralelamente, desarrollaban e

implementaban una Unidad Didáctica para trabajar con los alumnos que tenían asignados.

Con el objetivo de profundizar en sus competencias emocionales, así como de desarrollar su capacidad de auto-conocimiento, autorregulación y reflexión, se les pidió al finalizar el cuatrimestre un trabajo final diseñado para profundizar en la reflexión de su actividad docente. Este trabajo constaba de diferentes bloques y cuestionarios. Además del diario reflexivo narrado, se les preguntaba por diversas dimensiones: objetivos propuestos y conseguidos, justificación de los mismos, variables interferentes, dificultades encontradas, evolución de las relaciones sociales del aula, evolución sobre sus creencias y preocupaciones iniciales, evolución de sus emociones como docentes, capacidad y autoeficacia como docente, etc. Por último, narraban una reflexión final metacognitiva que recopilaba toda la experiencia desarrollada.

Resultados

Dado la magnitud del análisis de los datos recopilados en esta experiencia, se muestran algunos de los resultados encontrados. La Figura 1 muestra la frecuencia media (en escala de 10 puntos) de la percepción sobre las emociones del alumnado en la fase de inicio y finalización del Practicum.

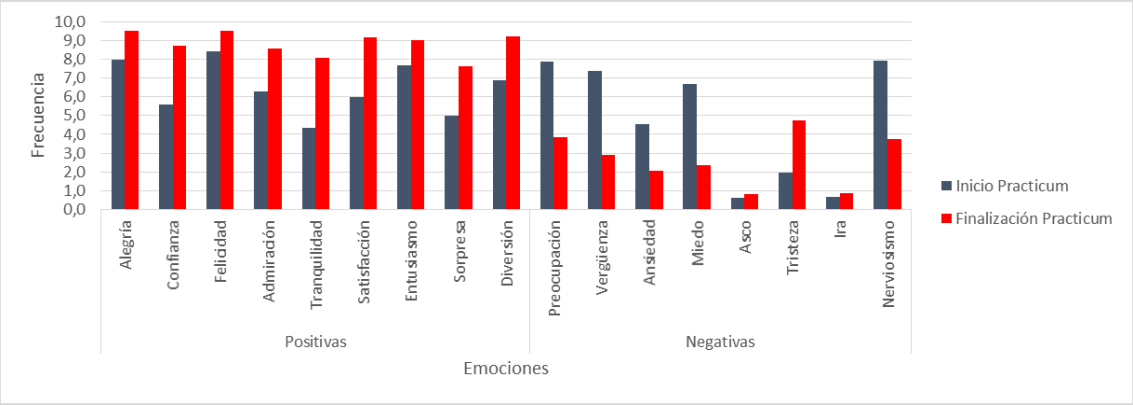
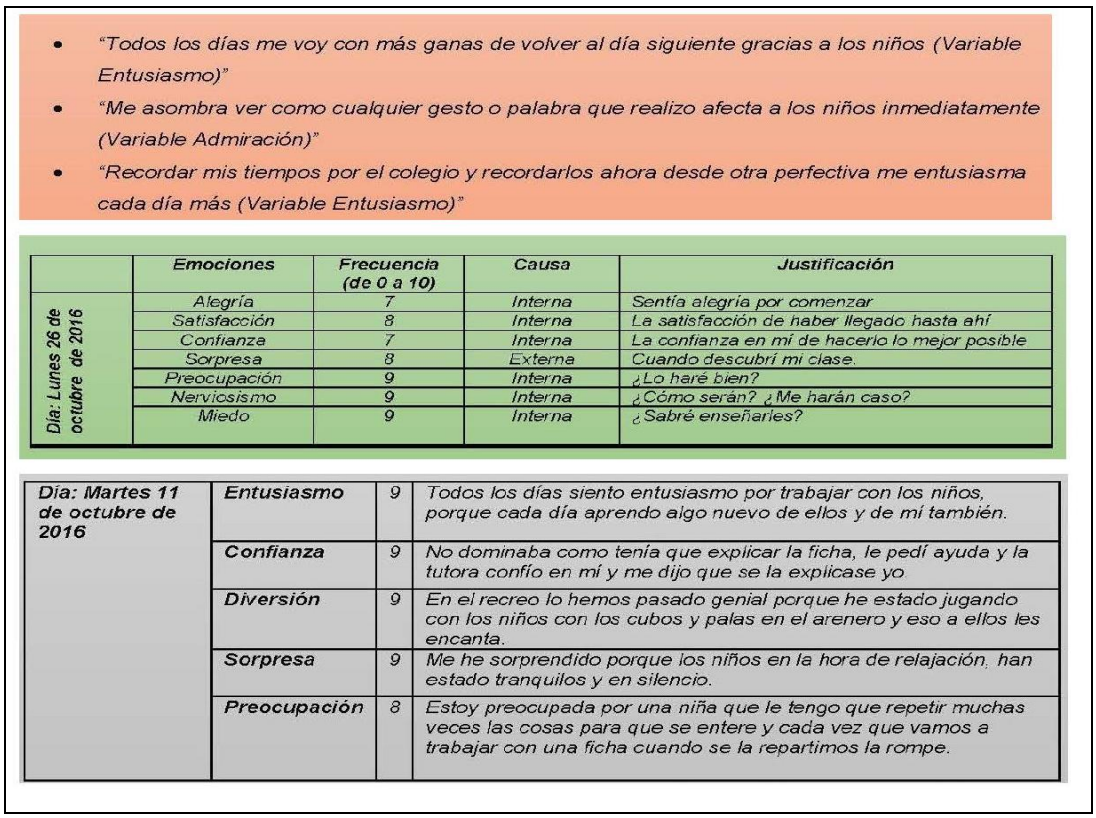


Figura 1. Frecuencia media de las emociones sentidas en las fases de inicio y finalización de las prácticas docentes.

Como puede observarse, en la fase inicial el alumno indica tener elevados valores de emociones tanto positivas como negativas encontrándose diferencias entre las diferentes variables. Sin embargo, a lo largo de las prácticas se percibe una evolución en

dichas emociones, excepto en la *Ira* y el *Asco*, ya que el alumnado no experimenta estas emociones ni antes ni después de las prácticas. En concreto, aumenta la frecuencia media en las emociones positivas y disminuyen los valores en las emociones negativas. El análisis estadístico inferencial realizado (prueba t de student para muestras relacionadas) ha revelado que aumentan significativamente a lo largo de las prácticas (Sig. < 0.05) los valores promedio de las emociones *Alegría, Confianza, Felicidad, Admiración, Tranquilidad, Satisfacción, Entusiasmo, Sorpresa, Diversión y Tristeza*. Por otro lado, disminuyen significativamente (Sig. < 0,05) las emociones negativas como *Preocupación, Vergüenza, Ansiedad, Miedo y Nerviosismo.* Junto a las puntuaciones que el alumno otorgaba a cada una de las emociones experimentadas se debían explicitar los factores o causas de las mismas y dar una justificación de la puntuación en el diario emocional. En la Figura 2 se muestran algunas capturas de ejemplo de las tablas que el alumnado anexaba en sus diarios.



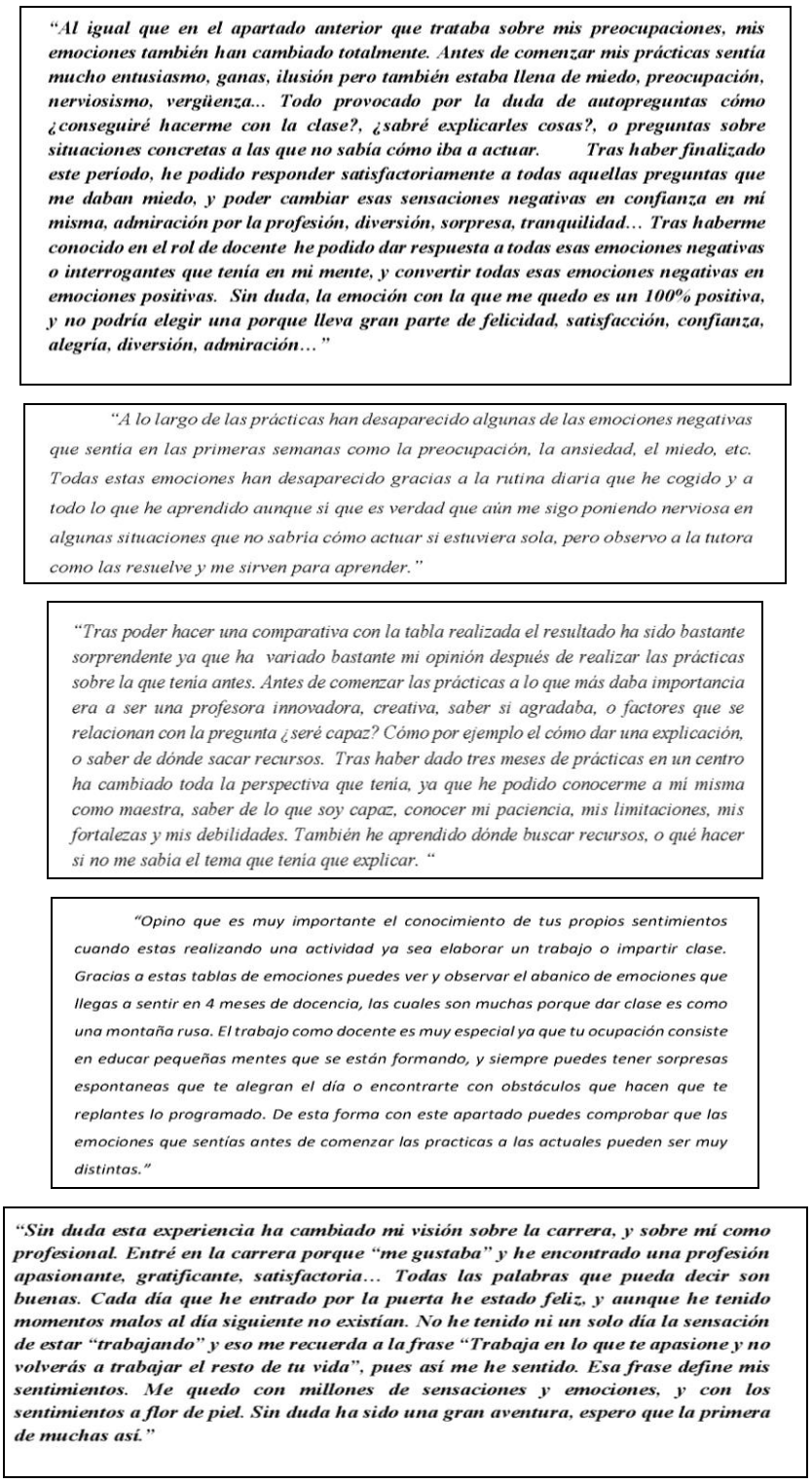
- *"Todos los días me voy con más ganas de volver al día siguiente gracias a los niños (Variable Entusiasmo)"*
- *"Me asombra ver como cualquier gesto o palabra que realizo afecta a los niños inmediatamente (Variable Admiración)"*
- *"Recordar mis tiempos por el colegio y recordarlos ahora desde otra perfectiva me entusiasma cada día más (Variable Entusiasmo)"*

	Emociones	Frecuencia (de 0 a 10)	Causa	Justificación
Día: Lunes 26 de octubre de 2016	Alegría	7	Interna	Sentía alegría por comenzar
	Satisfacción	8	Interna	La satisfacción de haber llegado hasta ahí
	Confianza	7	Interna	La confianza en mí de hacerlo lo mejor posible
	Sorpresa	8	Externa	Cuando descubrí mi clase.
	Preocupación	9	Interna	¿Lo haré bien?
	Nerviosismo	9	Interna	¿Cómo serán? ¿Me harán caso?
	Miedo	9	Interna	¿Sabré enseñarles?

Día: Martes 11 de octubre de 2016	Entusiasmo	9	Todos los días siento entusiasmo por trabajar con los niños, porque cada día aprendo algo nuevo de ellos y de mí también.
	Confianza	9	No dominaba como tenía que explicar la ficha, le pedí ayuda y la tutora confío en mí y me dijo que se la explicase yo.
	Diversión	9	En el recreo lo hemos pasado genial porque he estado jugando con los niños con los cubos y palas en el arenero y eso a ellos les encanta.
	Sorpresa	9	Me he sorprendido porque los niños en la hora de relajación, han estado tranquilos y en silencio.
	Preocupación	8	Estoy preocupada por una niña que le tengo que repetir muchas veces las cosas para que se entere y cada vez que vamos a trabajar con una ficha cuando se la repartimos la rompe.

Figura 2. Extractos de diferentes diarios emocionales de la fase inicial. Justificación inicial de las emociones y puntuación.

En la fase final, el alumno reflexionaba en su diario y explicitaba su evolución en su etapa como docente en los diversos apartados descritos en el diseño de la experiencia. A modo de ejemplo, se muestran en la Figura 3 algunos extractos de los diferentes diarios reflexivos.



"Al igual que en el apartado anterior que trataba sobre mis preocupaciones, mis emociones también han cambiado totalmente. Antes de comenzar mis prácticas sentía mucho entusiasmo, ganas, ilusión pero también estaba llena de miedo, preocupación, nerviosismo, vergüenza... Todo provocado por la duda de autopreguntas cómo ¿conseguiré hacerme con la clase?, ¿sabré explicarles cosas?, o preguntas sobre situaciones concretas a las que no sabía cómo iba a actuar. Tras haber finalizado este período, he podido responder satisfactoriamente a todas aquellas preguntas que me daban miedo, y poder cambiar esas sensaciones negativas en confianza en mí misma, admiración por la profesión, diversión, sorpresa, tranquilidad… Tras haberme conocido en el rol de docente he podido dar respuesta a todas esas emociones negativas o interrogantes que tenía en mi mente, y convertir todas esas emociones negativas en emociones positivas. Sin duda, la emoción con la que me quedo es un 100% positiva, y no podría elegir una porque lleva gran parte de felicidad, satisfacción, confianza, alegría, diversión, admiración…"

"A lo largo de las prácticas han desaparecido algunas de las emociones negativas que sentía en las primeras semanas como la preocupación, la ansiedad, el miedo, etc. Todas estas emociones han desaparecido gracias a la rutina diaria que he cogido y a todo lo que he aprendido aunque si que es verdad que aún me sigo poniendo nerviosa en algunas situaciones que no sabría cómo actuar si estuviera sola, pero observo a la tutora como las resuelve y me sirven para aprender."

"Tras poder hacer una comparativa con la tabla realizada el resultado ha sido bastante sorprendente ya que ha variado bastante mi opinión después de realizar las prácticas sobre la que tenia antes. Antes de comenzar las prácticas a lo que más daba importancia era a ser una profesora innovadora, creativa, saber si agradaba, o factores que se relacionan con la pregunta ¿seré capaz? Cómo por ejemplo el cómo dar una explicación, o saber de dónde sacar recursos. Tras haber dado tres meses de prácticas en un centro ha cambiado toda la perspectiva que tenia, ya que he podido conocerme a mi misma como maestra, saber de lo que soy capaz, conocer mi paciencia, mis limitaciones, mis fortalezas y mis debilidades. También he aprendido dónde buscar recursos, o qué hacer si no me sabia el tema que tenia que explicar. "

"Opino que es muy importante el conocimiento de tus propios sentimientos cuando estas realizando una actividad ya sea elaborar un trabajo o impartir clase. Gracias a estas tablas de emociones puedes ver y observar el abanico de emociones que llegas a sentir en 4 meses de docencia, las cuales son muchas porque dar clase es como una montaña rusa. El trabajo como docente es muy especial ya que tu ocupación consiste en educar pequeñas mentes que se están formando, y siempre puedes tener sorpresas espontaneas que te alegran el día o encontrarte con obstáculos que hacen que te replantes lo programado. De esta forma con este apartado puedes comprobar que las emociones que sentías antes de comenzar las practicas a las actuales pueden ser muy distintas."

"Sin duda esta experiencia ha cambiado mi visión sobre la carrera, y sobre mí como profesional. Entré en la carrera porque "me gustaba" y he encontrado una profesión apasionante, gratificante, satisfactoria… Todas las palabras que pueda decir son buenas. Cada día que he entrado por la puerta he estado feliz, y aunque he tenido momentos malos al día siguiente no existían. No he tenido ni un solo día la sensación de estar "trabajando" y eso me recuerda a la frase "Trabaja en lo que te apasione y no volverás a trabajar el resto de tu vida", pues así me he sentido. Esa frase define mis sentimientos. Me quedo con millones de sensaciones y emociones, y con los sentimientos a flor de piel. Sin duda ha sido una gran aventura, espero que la primera de muchas así."

Figura 3. Extractos de diarios reflexivos de los alumnos 5, 13, 22, 31, 40.

Conclusiones

Los diarios emocionales han constituido un instrumento clave para establecer un proceso metacognitivo en el maestro en formación. El alumnado participante ha conseguido manifestar las emociones que le ocasiona la enseñanza de determinados contenidos, metodologías o situaciones de aula. Tomar conciencia de la práctica docente y reflexionar sobre las diferentes variables que influyen en la misma, ha permitido a nuestros estudiantes del Grado en Educación, autorregularse a nivel cognitivo, potenciar su competencia emocional y propiciar una actitud reflexiva que repercuta positivamente en su desarrollo profesional. El trabajo revela una evolución en los sujetos participantes, que han sido capaces de canalizar sus emociones, indagar en sus causas e incluso dominarlas. Esto es especialmente relevante en el ámbito de las didácticas específicas, donde la literatura señala la componente afectiva-emocional como una de los obstáculos del desarrollo profesional del profesor.

Agradecimientos

Trabajo financiado por el Proyecto EDU2016-77007-R (AEI/FEDER, UE) y ayuda a grupos GR15009 (Junta de Extremadura y FEDER).

Referencias

González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *18*(1), 398-412.

Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos, 35*, 243-260.

Harford, J. y MacRuairc G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teachers and Teachers Education, 24*, 1884-1892.

Mellado, V. y Bermejo, M.L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*, 121-136

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*(3), 11–36.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and profesional development*. New York, NY: Routledge Falmer.

Osborne, J. y Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: Nuffield Foundation

Pollard, A. (2002). *Readings for reflective teaching*. London: The Continuum International Publishing Group.

Tobin, K. (2012). Social cultural perspectives on science education. En B. Fraser, K. Tobin y C.J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 3-17). New York: Springer Publishing

Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2013*).* El Diario como elemento de cambio: Construyendo el hilo. En Vicente Mellado, L. J. Blanco, A.B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp. 521-546). Badajoz, España: DEPROFE.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, *220*, 44-45.

INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE GRADO 5° PRIMARIA

Sonia Lucia Duarte Sarmiento y Verónica López Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

La presente investigación pretende indagar si existe relación entre la inteligencia emocional, la creatividad y el rendimiento académico, en una muestra compuesta por 30 estudiantes del grado 5 de primaria, con edades comprendidas entre 10 y 12 años (M= 10,7), de los cuales 18 son del género masculino y 12 del femenino. Los sujetos acuden a una escuela rural del municipio de Fusagasugá, Colombia. La inteligencia emocional se evalúa mediante el cuestionario de Inteligencias Múltiples (Armstrong, 2001), adaptación de Prieto y Ballester (2003). La creatividad se evalúa a través del Cuestionario de Creatividad de Turttle (1980). Para medir el rendimiento académico se tendrán en cuenta las notas de los alumnos de la muestra en el segundo periodo académico. En dicho estudio se analizan las variables mediante el coeficiente de correlación Pearson utilizando el programa Excel de Microsoft y el complemento Ezanalyze. En el análisis no se encontró relación entre inteligencia emocional y creatividad, ni entre creatividad y rendimiento académico; sin embargo, sí se identificó relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Finalmente se realiza una propuesta de intervención con el fin de potenciar la inteligencia emocional y la creatividad, para aplicar durante 3 meses, sesiones semanales, utilizando diferentes espacios.

Palabras clave: Inteligencia emocional, creatividad, rendimiento académico.

Abstract

The present research aims to investigate whether there is a relationship between emotional intelligence, creativity and academic performance in a sample of 30 fifth grade students, aged between 10 and 12 years old. (M = 10.7) 18 of which are male and 12 are female. The subjects attend a rural school in the municipality of Fusagasugá, Colombia. Emotional intelligence is evaluated by the Multiple Intelligences Survey

(Armstrong, 2000), adapted from Prieto and Ballester (2003). Creativity is evaluated through Turtle's Creativity Questionnaire (1980). In order to measure academic achievement, marks obteined by students of the sample in the second academic period will be taken into account. In this study, variables are analyzed by Pearson correlation coefficient using Microsoft Excel program and Ezanalyze complement. In the analysis, there wasn't found relationship between emotional intelligence and creativity, nor between creativity and academic performance; nevertheless, a noticeable relationship between emotional intelligence and academic performance was identified. Finally, a proposal of intervention for the purpose of enhancing emotional intelligence and creativity is made to apply during 3 months, weekly sessions, using different spaces.

Keywords: Emotional intelligence, creativity, academic performance.

Introducción

Teniendo en cuenta que se han hecho diversos estudios donde se relacionan creatividad e inteligencia emocional (IE), lo que se busca en esta oportunidad es analizar la relación entre estas variables y el rendimiento académico de escolares de grado 5° de educación primaria. Algo relevante frente a este tema, se relaciona con lo postulado por algunos autores en tiempos remotos, quienes sostenían que inteligencia y emoción eran conceptos que debían ser considerados de forma independiente (Hilgard, 1980). No obstante, si se analizan las funciones de las emociones, Reeve (1994) destaca principalmente tres, las cuales tienen que ver con la adaptación, con el aspecto social y con el plano motivacional. Es así como las emociones adquieren una visión polifuncional ya que involucran aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos. En investigaciones más recientes (Mozaz, Mestre, y Núñez-Vázquez, 2007), se destaca la IE desde una visión neuropsicológica. Por su parte la creatividad ha servido para diferenciar la especie humana de otras especies; es así como ha sido centro de interés para diversas disciplinas, dejando de ser exclusiva solamente para los artistas. Con respecto a IE y creatividad, algunos autores encuentran relación, mientras que otros no las relacionan (Lubart, 2008).

Como se observa, hay diversidad de posturas frente al tema, lo cual lo hace más interesante de abordar.

Método

Materiales

En la Tabla 1 se pueden apreciar las pruebas utilizadas en el presente estudio, lo mismo que los materiales y las variables medidas.

Tabla 1

Variables e instrumentos de medición

INSTRUMENTO	MATERIALES	VARIABLES MEDIDAS
PRUEBA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	Cuestionario de inteligencia intrapersonal	Inteligencia emocional (1)
	Cuestionario de inteligencia interpersonal	
PRUEBA DE CREATIVIDAD TURTLE	Cuestionario	Creatividad (2)
REPORTE DE NOTAS	Calificaciones	Rendimiento académico (3)

Participantes

La muestra seleccionada es de carácter intencional, la cual corresponde a 30 alumnos del grado quinto de educación básica primaria, de un centro de Colombia, que oscilan entre 10 y 12 años de edad, de los que 18 corresponden al sexo masculino y 12 al femenino.

Diseño

El tipo de diseño utilizado es no experimental, en concreto, es descriptivo y correlacional.

Resultados

Estadísticos descriptivos de la muestra:

En la Tabla 2 se muestran las frecuencias y porcentajes correspondientes a la muestra, en cuanto al género.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de la muestra según la edad

GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	18	60,000
Femenino	12	40,000

En la Tabla 3 se reflejan las frecuencias y los porcentajes de la muestra de acuerdo con la edad.

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de la muestra según la edad

EDAD	Frecuencia	Porcentaje
10	12	40,000
11	13	43,333
12	5	16,667

En la Tabla 4 se puede apreciar la media y desviación típica de la muestra según la edad.

Tabla 4

Media y desviación estándar según la edad

	EDAD
N	30
Media:	10,767
Desviación Estándar	,728

Teniendo en cuenta el objetivo específico 1, se identificó el nivel de inteligencia emocional de la muestra (Tabla 5).

Tabla 5

Puntaje medio del grupo en cada inteligencia

IE	PUNTUACIÓN MEDIA	NIVEL
I. INTRAPERSONAL	189/30= 6,3	Medio
I. INTERPERSONAL	190/30= 6,3	Medio
	Media general = 6,3	

Respecto al objetivo 2, se exhiben los resultados relativos a identificar el nivel de creatividad de la muestra (Tabla 6). En cuanto al objetivo 3, referente a la variable de rendimiento académico, también se muestran los resultados en dicha tabla.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las tres variables

	IE	CREATIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO
N Valid:	30	30	30
Media	6,333	19,167	36,400
D.S	1,124	2,601	4,530
Valor mínimo	5,000	13,000	28,000
Valor máximo	8,500	24,000	45,000

Resultados correlacionales

Teniendo en cuenta la hipótesis de trabajo 1 respecto a la correlación entre IE y creatividad, se identificó que no es estadísticamente significativa debido a que p es igual a 0,407 y para mostrar nivel de significatividad p debe ser menor o igual a 0,05 ($p<0,05$), lo cual quiere decir que no se acepta la hipótesis alterna planteada (ver Tabla 7).

Tabla 7

Correlación de Pearson (hipótesis 1)

Correlación de Pearson	,157
N	30,000
P	,407

De acuerdo con la hipótesis de trabajo 2, referente a la relación establecida entre IE y Rendimiento académico, como se observa en la Tabla 8, se pudo establecer que sí es estadísticamente significativa ya que p es igual 0,00 (p<0,05); por tal razón se confirma la hipótesis alterna planteada.

Tabla 8

Correlación de Pearson (hipótesis 2)

Correlación de Pearson	,819
N	30,000
P	,000

Respecto a la hipótesis de trabajo 3, relativa a la relación entre Creatividad y Rendimiento académico, se pudo determinar tal y como se observa en la tabla 9, que no es estadísticamente significativa ya que p es igual a 0,314 (p>0,05), por lo tanto, no se acepta la hipótesis alterna planteada.

En la tabla 10 se puede observar la correlación entre las tres variables, que refleja la única correlación estadísticamente significativa que se identificó en este estudio fue entre la variable IE y Rendimiento Académico.

Tabla 9

Correlación de Pearson (hipótesis 3)

Correlación de Pearson	,190
N	30,000
P	,314

En la Tabla 10 se puede observar la correlación entre las tres variables, teniendo en cuenta que los números en negrilla se refieren a la correlación significativa, de lo cual se puede reafirmar que la única correlación estadísticamente significativa que se identificó en el presente estudio fue entre la variable IE y Rendimiento Académico.

Tabla 10

Correlación entre las tres variables

	IE	CREATIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO
IE	1		
N	-		
P	-		
CREATIVIDAD	,157	1	
N	30	-	
P	,41	-	
RENDIMIENTO ACADÉMICO	**,819**	,190	1
N	30	30	-
P	,00	,31	-

Discusión y conclusiones

En cuanto a la inteligencia emocional, se identificó una media en la inteligencia intrapersonal igual a 63,3 e igual resultado se obtuvo con la media de la inteligencia interpersonal; es decir que la media total del grupo en esta variable fue de 63,3 ubicándose en el nivel correspondiente a una ejecución media. Respecto a la variable de creatividad se determinó que el grupo tiene una ejecución alta ya que la media obtenida fue de 19, 164. En cuanto al rendimiento académico, se obtuvo un puntaje medio de 36,4 por lo cual se ubicó en un nivel de ejecución básico. Se encontró además que la inteligencia emocional no se correlacionó significativamente con la creatividad (p= 0,407), por lo tanto no se aceptó la hipótesis número 1; de igual forma la creatividad no se correlacionó de forma significativa con el rendimiento académico (p= 0,314), lo cual hizo que no se aceptara la hipótesis número 3. La única correlación significativa que se identificó fue entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (p= 0,00), lo cual condujo a que se aceptara la hipótesis número 2.

Es de anotar, que algunos estudios aportados por diferentes autores consultados, manifiestan la relación existente entre el estado de ánimo y la fuerza creativa (Ponti, 2006) o entre las emociones y la creatividad (Greenberg, 2002), lo cual no va en línea directa con los resultados del presente estudio; no obstante hay quienes también se refieren a la influencia de las diferencias individuales, a la hora de resolver problemas de forma creativa (Bledow, Frese y Rosing, 2013), factor que se acerca a más a los

datos encontrados y que pudo incidir más en las respuestas del grupo muestral. Por otro lado, se encontró línea directa entre los resultados de la variable 1 (IE) y la variable 2 (rendimiento académico), con lo aportado por Barna y Brott (2011), quienes destacan la influencia del componente emocional en el rendimiento académico e igualmente se ha asociado la IE como predictor del rendimiento académico (Bar-On, 2004).

Respecto a los estudios que exponen la relación entre creatividad y rendimiento académico, se ha identificado que es poca (De la Torre, 1989). También se han encontrado alumnos con buen rendimiento académico, pero carentes de rasgo creativo (Holland, 1961), lo cual concuerda con los resultados encontrados en este estudio.

Según lo anterior, es posible concluir que la única relación significativa que se evidenció en el presente estudio fue entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo que condujo a la aceptación solamente de la hipótesis 2. Por consiguiente, no se aceptó la hipótesis 1 (Existe relación significativa entre IE y creatividad), como tampoco fue aceptada la hipótesis 3 (Existe relación estadísticamente significativa entre la creatividad y el rendimiento académico.

Referencias

Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus Hijos.* San José: Editorial Norma.

Barna, J. y Brott, P. (2011). Practitioner-Focused Research: How Important is Personal/Social Development to Academic Achievement? The Elementary School Counselor's Perspective. *Professional school counseling, 14*, 242-249.

Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. American Psychological Association*. Madrid: Narcea.

Bledow, R., Rosing, K. y Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal, 56*, 432-450.

De la Torre, S. (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad: escritos sobre creatividad en lenguas hispánicas.* Barcelona: PPU.

Greenberg, L., Elliott, R. y Pos, A. (2002). La terapia focalizada en las emociones: una visión de conjunto. *Boletín Científico,* 1-5.

Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *16*(2), 107-117.

Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, *18*, 381-389.

Mozaz, M. J., Mestre, J. M. y Núñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia Emocional y cerebro. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 121-150). Madrid: Pirámide.

Ponti, F. (2006). Granica: Barcelona.

Prieto, M. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. España: Pirámide.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción* (2ª ed.). España: Mcgraw Hill.

Turttle, L. (1980). *County Public Schools South Central District.* Miami: County Public Schools.

DOCENCIA EN POSGRADO CON ALUMNADO MULTIDISCIPLINAR, UNA EXPERIENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LOS MODELOS DE NEGOCIO ONLINE

Francisco Javier Lena-Acebo y M ª Elena García-Ruiz

Universidad de Cantabria

Resumen

La adaptación del sistema educativo universitario al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una verdadera revolución en la elaboración de los planes de estudios convirtiéndolos en estructuras multidisciplinares que admiten alumnado con bases formativas de distinta índole. Esta diversidad en la formación original del alumnado añade un reto a la docencia de los programas de postgrado, que deben eliminar todas las posibles barreras de acceso asociadas a las temáticas centrales del programa y la dificultad de las mismas y diversificar el proceso de enseñanza aprendizaje adaptando sus metodologías para preservar sus contenidos. Se presenta en esta comunicación un caso de adaptación metodológica en la docencia de asignaturas técnicas específicas en un programa de grado universitario presencial y su adaptación a programa de postgrado universitario oficial evidenciando, como caso de éxito, la evolución de la matriculación de su alumnado

Palabras clave: EEES, gamificación, metodologías de aprendizaje, enseñanza superior.

Abstract

The adaptation of the university education system to the European Space of Higher Education (EHEA) has implied a real revolution in the elaboration of curricula, turning them into multidisciplinary structures that admit students with different formative bases. This diversity in the original studies of students adds a challenge to the teaching of graduate programs, which must eliminate all possible access barriers associated with the core themes of the program and the difficulty of the same and diversify the teaching-learning process, adapting its methodologies to preserve its contents. This paper presents a case of methodological adaptation in the teaching of specific technical subjects in a university degree program and its adaptation to an official university

postgraduate program represented, as a success case, the evolution of the students' enrollment.

***Keywords**:* EHEA, gamification, learning methodologies, higher education.

Introducción

La inmersión académica de los programas educativos universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una revolución en la estructura académica que afecta desde la propia conformación de los programas de estudios hasta los aspectos vinculados a la evaluación (Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura y Vlachopoulos, 2012). Estas dificultas se ahondan, aún más si cabe, en el caso de las enseñanzas de los niveles de posgrado, donde la procedencia del alumnado es múltiple y sus competencias diversas, llevando a un sobreesfuerzo para la consideración de los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos (Martos, Jesús, Torre, Jesús y Ramos, 2009). En el caso de las enseñanzas correspondientes a asignaturas menos generalistas, la impartición debe abordarse considerando aspectos fundamentales como la base de conocimiento desigual del alumnado y teniendo la vista clara en la adquisición de las competencias marcadas como objetivo en la asignatura (Espinosa, Jimenez, Olabe y Basogain, 2006). Se presenta en este documento una experiencia en la docencia de la asignatura Negocio Electrónico correspondiente al programa Máster MBA de la Universidad de Cantabria.

Situación

El programa Máster en Dirección de Empresas (MBA) de la Universidad de Cantabria es un programa multidisciplinar impartido por una extensa plantilla de 44 profesores con acreditada experiencia docente que, incluso, supera los 15 años de experiencia en más del 43% de los casos y en el que, además de las prácticas curriculares y el trabajo fin de máster, se ofrecen más de 20 asignaturas diferentes con una carga académica entre los 2.5 y los 5 créditos ECTS que permiten configurar su propio itinerario académico personalizado al alumnado respetando la estructura troncal fundamentada en las asignaturas de carácter obligatorio propuestas en el programa. El alumnado participante en el programa no se circunscribe de forma exclusiva al ámbito de las Ciencias Sociales, y su heterogeneidad, tanto en lo relativo a los estudios de procedencia como a la formación profesional y las características personales, dota de

una enorme riqueza al grupo que se incrementa con la presencia habitual de alumnos de movilidad entrante pertenecientes al programa Erasmus.

Por su parte, la asignatura Negocio Electrónico es una asignatura optativa presencial del módulo de Orientación Profesional con una carga académica de 2.5 créditos ECTS cuyos objetivos contemplan:

- Conocer las posibilidades y riesgos que ofrece a la empresa el comercio electrónico.
- Capacitar al estudiante para distinguir los distintos tipos de modelos de negocio, conociendo sus características, beneficios y limitaciones
- Estudiar y analizar con juicio crítico los modelos de negocio que se están desarrollando en Internet.
- Analizar el papel de la empresa en la nueva economía, dotando al estudiante de los conocimientos que le permitan valorar las ventajas que ofrecen los mercados electrónicos a las empresas, la gestión electrónica de la cadena de suministro (e-Procurement) y su evolución hacia la gestión integrada de la cadena de valor.
- Proporcionar al estudiante los conocimientos y competencias para analizar la realidad, sintetizar ideas y extraer conclusiones, acerca de los nuevos modelos de negocio emergentes y paradigmas que se están desarrollando actualmente en Internet

Estos objetivos se consideran alcanzados cuando se logra dotar al alumnado de que es considera la competencia central de la asignatura, consistente en el desarrollo de su capacidad para conocer y aplicar en la empresa diferentes enfoques o modelos para el diseño de procesos de negocio. Competencia que se alcanza a través del desarrollo de las competencias específicas y básicas como la capacidad de análisis y síntesis a través de la generación de aptitudes para distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos, la comunicación oral y escrita, la capacidad para integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios o la capacidad para comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

Método

El programa de la asignatura aquí presentada incluye aspectos dispares sobre la evolución tecnológica y el desarrollo de modelos de negocio en Internet que unida a la ajustada disposición temporal requiere una fuerte profundización temática en los bloques principales que provocaba la desconexión del alumnado por el desconocimiento de los aspectos más básicos tratados en el tema. Dificultad que se abordó empleando metodologías variadas en el aula sin perder de vista los objetivos y las competencias que se persiguen en su alumnado.

Uno de los primeros elementos del programa incluye el análisis de la tecnología asociada al desarrollo del negocio electrónico: el empleo de diferentes dispositivos tecnológicos, elementos y características de los diferentes medios de pago y, por supuesto, el análisis de la situación actualizada y previa sobre la adopción de dichas tecnologías en el marco empresarial. Este apartado, puede resultar áspero o confuso por su elevada tecnificación para el alumnado de perfiles formativos alejados del estudio de la tecnología y requiere de una fuerte actualización constante y una capacidad de evaluación y análisis crítico. Estas dificultades convierten la docencia magistral clásica en inoperativa e innecesaria al no dotar de las competencias perseguidas al alumnado. Para solventar esta contrariedad, en su abordaje se determinó el empleo de metodología variada y gamificación acompañadas de herramientas de Design Thinking.

De esta forma, la preparación previa de las sesiones de este bloque de conocimientos incluye la facilitación al alumnado de la información de los contenidos a trabajar, su explicación y ejemplificación. Se incluye, además, la aportación de los principales informes sobre adopción tecnológica en la sociedad y el acceso a las bases de datos principales con información relevante para el desarrollo del trabajo, orientando al alumnado en su empleo. Este procedimiento, compartido en otros bloques de la asignatura, permite el empleo del tiempo presencial de clase para el trabajo cooperativo grupal, enriquecido por las experiencias previas y la heterogeneidad de los grupos, y el desarrollo de dinámicas de aprendizaje que refuerzan el abordaje competencial. En estas sesiones presenciales se establecen cuestiones que los diferentes grupos deben resolver mediante el empleo referencial de la información y las bases de datos facilitadas generando una competición interna que acrecienta su dificultad a medida que el temario avanza y establece un vínculo motivacional basado en la gamificación.

Otro de los bloques de la asignatura implica el conocimiento de los principales patrones presentes en los negocios electrónicos. Su rápida evolución, así como el creciente desarrollo de la tecnología implicada complica la adopción de un manual de referencia principal como base de aprendizaje y orienta la adquisición competencial del alumnado al cultivo de un espíritu crítico y el establecimiento de unos conocimientos básicos que le permitan identificar los principales elementos característicos en un patrón de negocio.

Este bloque de conocimientos se inicia facilitando al alumnado un breve manual de referencia sobre las principales patrones de negocio presentes en los modelos de comercio electrónico en la red y las instrucciones precisas para el empleo de herramientas de parametrización como el Business Model Canvas, el mapa de empatía como herramienta visual para la descripción del usuario (Ferreira, Silva, Oliveira y Conte, 2015), o el Business Model Toolkit (desarrollado por Board Of Innovation y dispoible en https://www.boardofinnovation.com). Se distribuyen los patrones a trabajar entre los grupos y se indica, como instrucciones previas al desarrollo de la sesión presencial, que deberán informarse de su funcionamiento.

Una vez facilitados los contenidos, se establecen varias etapas de trabajo:

Priemra etapa, los grupos deberán plasmar en un lienzo el funcionamiento de su patrón de negocio, identificando las características principales del mismo, tratando de que este diseño sea autoexplicativo para el resto de grupos. Se establecen unas condiciones básicas que evitan el empleo de frases, marcas o palabras que puedan describirlo.

Segunda fase: puesta en común de los lienzos teniendo, el resto de grupos, que alcanzar una explicación sobre el funcionamiento de ese patrón a partir del dibujo. La fase, que aún no requiere la intervención experta de los grupos autores, culmina con una competición basada en la aportación de ejemplos de patrones de negocio existentes que serán evaluados por los grupos autores. Tras la explicación y la puesta en común, se inicia una tercera etapa en la que la competición alcanza una segunda ronda y que limita los ejemplos a aportar a los exclusivos de negocio online, siendo evaluada de nuevo por los grupos autores en cada caso.

Una vez efectuado el aprendizaje de los patrones más esenciales comienza el aprendizaje específico para lo que, a cada grupo, se le asigna una iniciativa económica

compleja basada en un modelo de negocio online que deberán parametrizar mediante tres estrategias de diseño visual:

- La determinación del punto de vista del cliente identificando, mediante un mapa de empatía, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, así como sus aspectos ambientales básicos.
- La parametrización del patrón de negocio y su funcionamiento a través del empleo simplista del Busines Model Toolkit y sus fichas descriptoras que permitirá la reflexión sobre actores, flujos y procesos.
- La caracterización del modelo de negocio a través del Business Canvas, que permite la racionalización de los elementos fundamentales del modelo, así como la identificación de los puntos clave estratégicos.

Formando, a través del empleo de esta metodología variada, del contacto del grupo y el trabajo cooperativo mediante gamificación, eficaces herramientas para alcanzar las competencias de la asignatura generando una interacción enriquecedora que homogeneiza las procedencias formativas del alumnado.

Resultados

El empleo de metodologías activas basadas en el Design Thinking y la gamificación aplicadas al trabajo en grupo fomenta la interactuación positiva de este alumnado enriqueciendo su aprendizaje y actuando como aliciente motivacional para alcanzar las competencias diseñadas en el programa. Competencias que, de otra forma, resultarían complejas de alcanzar debido al contenido de la misma.

Referencias

Espinosa, J. K., Jimenez, J., Olabe, M. y Basogain, Y. X. (junio, 2006). *Innovación docente para el desarrollo de las competencias en el EEES. Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Electrónica.* Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica TAEE, Madrid. Recuperado de http://www.euitt.upm.es/taee06/papers/S4/p216.pdf

Ferreira, B., Silva, W., Oliveira y E. Conte, T. (2015). Designing Personas with Empathy Map. *SEKE*, 501-505.

Martos, M. P., Jesús, M., Torre, D., Jesús, P. y Ramos, L. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *4*, 1-18.

Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., Ventura, J. y Vlachopoulos, D. (2012). Evaluation tools in the european higher education area (EHEA): An assessment for evaluating the competences of the final year project in the social sciences. E*uropean Journal of Education*, *47*, 435-447. doi:10.1111/j.1465-3435.2012.01536.x

FACTORES EXPLICATIVOS DEL ÉXITO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN EMPRESARIAL: EVIDENCIA EMPÍRICA EN LAS UNIVERSIDADES

Gabriela Gerón-Piñón, Pedro Solana-González,
Sara Trigueros-Preciado y Daniel Pérez-González
Universidad de Cantabria

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están en constante revisión y mejora de sus sistemas de gestión, por lo que miran a los ERP con la expectativa de ayudarse a hacer frente a las tendencias globales que impactan en la educación. En Latinoamérica existe escasa evidencia de este tema, dado que son pocas las IES que han implementado sistemas ERP porque se requiere de una considerable inversión. Debido a que el éxito de estos proyectos es limitado y la tasa de fracaso alta, es importante identificar los factores y condiciones que explican el éxito en la implementación de estos proyectos. Los resultados de la investigación identificaron los factores clave y las barreras que determinan el éxito en los proyectos de implementación de ERP en estas instituciones y permiten establecer pautas de referencia para las IES que están buscando implementar estos sistemas, siendo una guía para conocer los elementos que les ayudarán a tener éxito en sus proyectos.

Palabras clave: Universidades, sistemas ERP, Latinoamérica.

Abstract

Higher Education Institutions (IES) are constantly reviewing and improving their management systems, so they look to the ERP with the expectation of helping to face the global trends that impact on education. In Latin America, there is little evidence of this issue, since few HEIs have implemented ERP systems because is required a considerable investment. Because the success of these projects is limited and the failure rate high, it is important to identify the factors and conditions that explain the success of the implementation of these projects. The results of the research identified the key factors and barriers that determine the success in ERP implementation projects in these institutions and allow to establish reference guidelines for HEIs that are seeking to

implement these systems, being a guide to know the elements that will help them succeed in their projects.

Keywords: Universities, ERP systems, Latin America.

Introducción

En Latinoamérica las Instituciones de Educación Superior (IES) están viviendo las tendencias globales que impactan en la educación actualmente: presión por obtener más recursos; rendición de cuentas y resultados a la sociedad; eficiencia en la gestión; nuevas formas de acceso a la educación; y tecnologías cambiantes, entre otras. Latinoamérica es una región que en el contexto mundial es importante, ya que de acuerdo con Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), la matrícula en educación superior representa el 9,79% del mundo. Las IES están en continua revisión y mejora de sus sistemas de gestión. En consecuencia, el sector de la educación superior ha mirado a los *Enterprise Resource Planning* (ERP), con la esperanza de alcanzar una mayor eficiencia y de ayudarse a hacer frente a los cambios del entorno (McCredie y Updegrove, 1999). Se ha investigado poco sobre los ERP en un ambiente universitario en comparación con otros sectores empresariales (Aldayel, Aldayel y Al-Mudimigh, 2011; Nielsen, 2002).

En Latinoamérica, en comparación con otras regiones, son pocas las IES que han implementado sistemas ERP porque se requiere de una considerable inversión. En Estados Unidos de acuerdo a Swartz y Orgill (2001), algunas IES gastan más de 20 millones de dólares en implementaciones de estos sistemas complejos.

En Latinoamérica las inversiones son menores y sin embargo significativas para el presupuesto que manejan las universidades.

Por lo anterior, es importante para las IES conocer las condiciones bajo las cuales deben desarrollarse estos proyectos, ya que se tiene evidencia que muchos de ellos logran un éxito limitado, siendo la tasa de fracaso entre 60% y 90% (Xu, Yu y Hock, 2010).

Además, el porcentaje de fracaso en la implementación de ERP en las universidades es más alto que en otro tipo de organizaciones. Esto refuerza la importancia de minimizar el fracaso en la implementación de ERP en el sector de la educación superior (Abugabah y Sanzogni, 2010).

El trabajo que se presenta tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se realiza una introducción presentando el contexto en el que se desarrolla y su justificación, a continuación se explica la metodología de investigación utilizada; y posteriormente se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas en profundidad realizadas a los expertos, identificando los factores que explican el éxito en la implementación de estos proyectos así como las principales barreras a las que se enfrentan. El capítulo finaliza con las conclusiones del trabajo.

Método

Para la realización de este trabajo se llevó a cabo una investigación cualitativa basada en entrevistas en profundidad a 23 expertos que han participado en proyectos de implementación de ERP en universidades de14 países de Latinoamérica.

Para recoger la experiencia de los expertos desde distintas perspectivas, se buscó que las entrevistas no fueran solamente realizadas a personas que hubieran tenido una posición directiva, dado que se ha identificado que ésta es una deficiencia en la identificación de los factores de éxito (Munro y Wheeler, 1980), por lo que se decidió involucrar a diferentes expertos que hubieran ocupado distintos niveles y roles dentro de la organización, siguiendo la sugerencia de Boynton y Zmud (1984) debido a que, para cada grupo, los factores de éxito son diferentes.

Las entrevistas se realizaron remotamente durante octubre y noviembre del 2013. La información recopilada de las entrevistas fue analizada detalladamente buscando respetar el contenido, lenguaje y experiencia de los expertos entrevistados.

Resultados

Tras un exhaustivo proceso de análisis de la información recogida durante el proceso de entrevistas a expertos, como primer resultado se identificaron 22 factores clave para la implementación con éxito de proyectos ERP en IES. En la Tabla 1, se presentan los 10 factores más relevantes que se identificaron

Para el éxito de estos proyectos es crítico entender el contexto de las IES en Latinoamérica, donde a diferencia de otros países se carece de procesos estándares; y donde además los Ministerios de Educación cambian continuamente las normativas, lo que hace muy compleja la implementación de un ERP. En consecuencia, cada

universidad piensa que es única, porque ha tenido que diseñar su propia manera de operar.

Tabla 1

Factores explicativos para la implementación con éxito de proyectos ERP (Enterprise Resource Planning) en IES (Instituciones de Educación Superior)

	Factor
1	Involucramiento y apoyo de la Dirección.
2	Proyecto alineado a la estrategia de la institución.
3	Equipo multidisciplinario comprometido con experiencia en los procesos y en la institución.
4	Procesos críticos bien definidos y estandarizados (que puedan modelarse dentro del ERP).
5	Difusión del proyecto y gestión del cambio.
6	Expectativas claras del proyecto (entregables).
7	Toma de decisiones eficiente durante el proyecto, en menos de 72 horas.
8	Apoyo de consultores externos especializados.
9	Planeación financiera (presupuesto durante el proyecto y después del proyecto).
10	ERP cumpla con los requerimientos de la institución.

Por otra parte, no existe una profesionalización como es el caso de otros países desarrollados, donde hay una especialización en la educación superior. Se debe señalar también que la principal barrera a la que se enfrentan los proyectos de implementación de ERP es la resistencia al cambio. Los expertos indican que el miedo y desconocimiento dentro de la institución cuando se lleva a cabo la implementación de un ERP, hace que las personas pongan objeciones e impidan realizar las actividades del proyecto. El factor humano es fundamental para los proyectos dentro de una IES, ya que estos proyectos requieren de la participación de los diferentes niveles de la organización.

Como resultados del trabajo se resumen en la Tabla 2, las barreras a la implementación de los proyectos ERP en las Universidades ordenados según la prioridad dada por los expertos.

Tabla 2

Barreras a la implementación de los proyectos ERP (Enterprise Resource Planning) en IES (Instituciones de Educación Superior)

	Barrera
1	Resistencia al cambio.
2	Cambio constante de prioridades y expectativas.
3	No existe un equipo idóneo conocedor de los procesos.
4	Falta de compromiso institucional y de la alta Dirección.
5	No se conocen los procesos y la operación de la institución.
6	La institución no es flexible al ajustar sus procesos durante la implementación.

Conclusiones

El presente trabajo se ha enfocado en un tema sobre el que existe escasa evidencia en la literatura, siendo la primera vez que se estudian los factores que explican el éxito de los proyectos ERP en las Universidades de Latinoamérica, una región joven en la que pocas IES cuentan con estos sistemas. En el trabajo se identifican los factores clave para el éxito de estos proyectos, las características propias de las Universidades en Latinoamérica que se deben tener en cuenta al abordarlos y las barreras que limitan la implementación de estos sistemas. De acuerdo a los 23 expertos entrevistados, los 10 factores explicativos para la implementación con éxito de los proyectos ERP en las IES son: la involucración y apoyo de la Dirección; que el proyecto esté alineado con la estrategia de la institución y que exista un equipo multidisciplinar, comprometido y con experiencia en los procesos de la Universidad; además los procesos críticos deben estar bien definidos; realizar una adecuada difusión del proyecto y gestión del cambio, estableciendo expectativas claras en el proyecto; la toma de decisiones de ser eficiente y resulta adecuado el apoyo de consultores externos; la planificación financiera de estar establecida durante y después del proyecto; y el ERP ha de cumplir con los requerimientos de la institución. En relación con las particularidades exclusivas de las Universidades en Latinoamérica se identificó: una falta de profesionalización en la educación superior; las normativas son cambiantes; y no se cuenta con procesos estándares. Respecto a las barreras que limitan estos proyectos, señalar: la resistencia al cambio; el desconocimiento de los procesos y operación de la

Universidad; los cambios constantes de prioridades y expectativas; y la falta de compromiso institucional de la Dirección. Por último, indicar que los resultados del trabajo permiten establecer pautas de referencia para las Universidades que están en el proceso de toma de decisiones o que están implementando un sistema ERP, y son una guía para los *stakeholders* implicados que les ayudará a tener éxito en sus proyectos.

Referencias

Abugabah, A. y Sanzogni, L. (2010). Enterprise Resource Planning (ERP) System in Higher Education: A literature Review and Implications. *Engineering and Technology*, *71*(11), 49-53.

Aldayel, A. I., Aldayel, M. S. y Al-Mudimigh, A. S. (2011). The Critical Success Factors of ERP implementation in Higher Education in Saudi Arabia: A Case Study. *Journal of Information Technology and Economic Development*, *2*(2), 1-16.

Boynton, A.C. y Zmud, R. W. (1984). An Assessment of Critical Success Factors. *Sloan Management Review*, *25*(4), 17-27.

McCredie, J. y D. Updegrove (1999). Enterprise System Implementations: Lessons from the Trenches. *CAUSE/EFFECT*, *22*(4), 1-10.

Munro, M.C. y Wheeler, B.R. (1980). Planning, Critical Success Factors, and Management's Information Requirements. *MIS Quaterly*, *4*(4), 27-38.

Nielsen, J. L. (2002). *Critical success factors for implementing an ERP system in a university environment: A case study from the Australian HES* (Honours Dissertation). Faculty of Engineering and Information Technology, Brisbane, Griffith University.

Swartz, D. y Orgill, K. (2001). Higher Education ERP: Lessons Learned. *EDUCAUSE Quarterly*, *24*(2), 20-27.

Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. *A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Francia: UNESCO.

Xu, L. X. X., Yu, W. F., Lim, R. y Hock, L. E. (julio, 2010*).* A methodology for successful implementation of ERP in smaller companies. En *Proceedings of the*

2010 IEEE International Conference on Service Operations and Logistics and Informatics (pp. 380-385). Qingdao (China). doi:10.1109/SOLI.2010.5551547

COMBINANDO FORMACIÓN MULTIDISCIPLICAR EN MANAGEMENT Y TIC

M ª Elena García-Ruiz y Francisco Javier Lena-Acebo

Universidad de Cantabria

Resumen

El presente trabajo pretende mostrar la exitosa experiencia llevada a cabo en el Master Universitario en Empresa y Tecnologías de la Información de la Universidad de Cantabria, dirigido a titulados universitarios tanto de las áreas técnicas (Ingeniería) como de gestión (Ciencias Sociales y Jurídicas) que cuentan en la actualidad con un importante número de alumnos matriculados que pueden estar interesados en su especialización hacia el uso de las TIC en la gestión empresarial. En dicho master, los estudiantes reciben una formación interdisciplinar en dos campos de conocimiento con enorme potencial: las TIC y la Gestión de Empresas, desarrollando distintas competencias relevantes en el ámbito de los negocios y realizando prácticas en empresas colaboradoras del Máster, en distintas áreas funcionales de la empresa que hacen uso de dichas tecnologías. La metodología aplicada para llevar a cabo una adecuada impartición de la titulación se basa en la combinación de alumnos de procedencias diversas tanto en cuanto a titulación como a origen. Esta diversidad se encuentra no sólo en las distintas titulaciones, sino en la procedencia del alumnado con un elevado número de alumnos de países de América Latina. La combinación de formación interdisciplinar viene avalada por distintos resultados en cuanto a la pertinencia profesional, científica y académica de estos estudios de posgrado.

Palabras clave: Management, TIC, formación interdisciplinar.

Abstract

The present work intends to show the successful experience carried out in the University Master in Enterprise and Information Technologies of the University of Cantabria, aimed at university graduates from both the technical and management are currently in the University with a significant number of students enrolled who may be interested in their specialization towards the use of ICT in business management. In this

master, students receive an interdisciplinary training in two fields of knowledge with enormous potential: ICT and Management, developing relevant competencies in business and doing internships in companies collaborating with the Master, in different functional areas of the company that make use of these technologies. The methodology applied to carry out an adequate degree is based on the combination of students from different backgrounds as a degree. This diversity is found not only in the different qualifications, but also in the origin of the students, with a high number of students coming from foreign countries, most of them from Latin America. The combination of interdisciplinary training is supported by different results in terms of the professional, scientific and academic relevance of these postgraduate studies.

Keywords: Management, ICT, interdisciplinary training.

Introducción

El presente estudio se ha llevado a cabo basándonos en la información generada por las encuestas realizadas entre el alumnado del Master Universitario en Empresa y Tecnologías de la Información (en adelante Master ETI) por el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) de la Universidad de Cantabria (UC) (Porras y Gil, 2009), dependiente del Área de Calidad de la UC encargada de la realización de informes y estudios con el objetivo de garantizar una política de calidad dentro de la UC. El SGIC responde a la necesidad de la Universidad de contar con un sistema que evidencie su apuesta por la calidad en todas sus vertientes tanto institucional como formativa, tal como se promueve desde el EEES. Dicho sistema aglutina un conjunto de protocolos que permiten la recogida y el análisis de la información dentro de las distintas titulaciones que permiten realizar un diagnóstico de la calidad formativa de la institución con el objetivo de mejorar en todos los ámbitos (Ramírez y Montoya, 2014).

Por su parte, el Master Universitario en Empresa y Tecnologías de la Información (Master ETI) es un Título Oficial de la Universidad de Cantabria que "*ofrece una formación rigurosa, especializada y eminentemente práctica en el ámbito de las TIC y la Administración y Dirección de Empresas"* (ETI, 2014).

El Máster ofrece una base conceptual sólida e los métodos y técnicas esenciales para diseñar, construir y explotar de modo efectivo soluciones y servicios basados en el uso intensivo de las TIC, proporcionando a los titulados universitarios una formación

especializada mediante un programa eminentemente práctico que facilita la aplicación de las TIC a la gestión empresarial, y de igual modo, dotar a los profesionales que provienen del mundo empresarial de los conocimientos necesarios para adaptar sus empresas a los desafíos derivados del uso de las TIC y el negocio electrónico.

Resultados

Revisando la información ofrecida por el SGIC en relación con la titulación que nos ocupa, encontramos diversos puntos para tener en cuenta en relación con el origen y la titulación de los alumnos matriculados. Como se muestra en la Figura 1, los alumnos matriculados en esta titulación presentan orígenes diversos, no concentrándose en un tipo de estudios determinado. Así se encuentran alumnos con un perfil eminentemente técnico (Ingenierías, Ciencias) con otros provenientes de estudios humanísticos y sociales. Dado que dicha titulación se encuentra hospedada en la Facultad de CC. Económicas de la UC, es necesario señalar que existe una nutrida representación de alumnado procedente del campo de la Gestión y Administración de Empresas, aspecto formativo con amplia relevancia dentro de los contenidos del master.

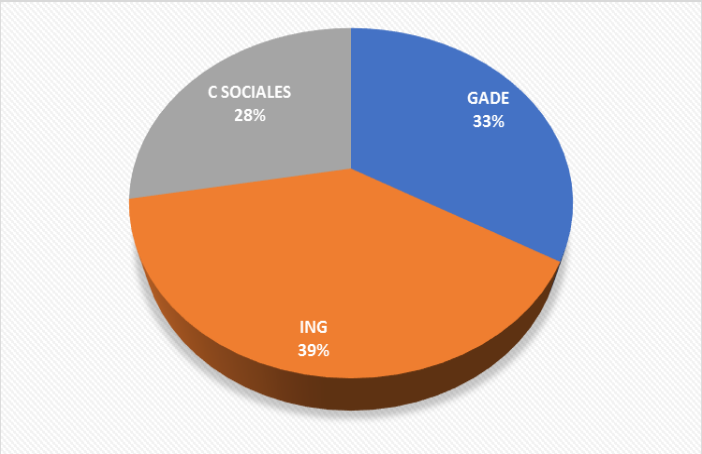


Figura 1. Distribución del alumnado según su titulación.

En relación con el origen de los estudiantes, la Figura 2 muestra como un tercio de los alumnos son extranjeros de origen latinoamericano (Datos Curso 2016/17). Dicha diversidad combinada con la distribución de titulaciones confiere a la Titulación un carácter específico identificable durante los procesos docentes tanto en el continuo

intercambio de puntos de vista basados en bagajes culturales distintos como en la espontaneidad que mantienen la dinámica en las sesiones de clase.

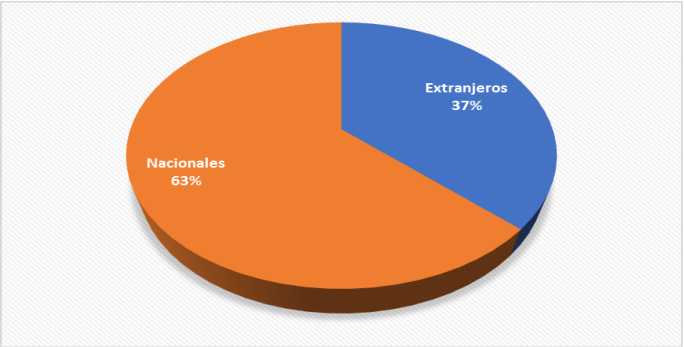


Figura 2. Distribución del alumnado según su origen.

La calidad de la docencia viene avalada por el porcentaje de horas de docencia impartidas por los distintos colectivos y que cumplen con los requisitos establecidos en la memoria del título tal y como se muestra en la Figura 3.

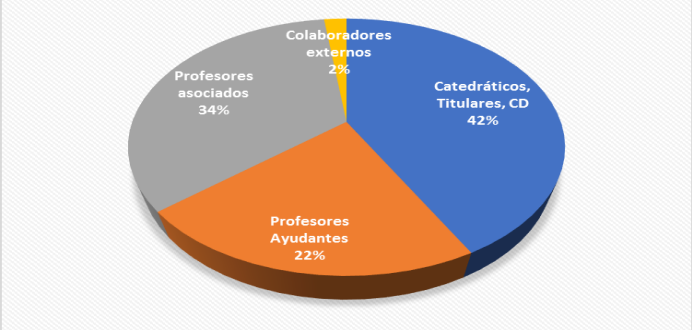


Figura 3. Perfil del profesorado

La valoración del profesorado por parte de los estudiantes también merece una mención. Entre los datos obtenidos relativos a la opinión del alumnado sobre el profesorado en una escala que permite diferenciar entre Desfavorable, Favorable y Muy Favorable, los alumnos han situados sus valoraciones en las posiciones Favorable (16%) y Muy Favorable (84%), alcanzando así el 100%, no existiendo respuestas asociadas a la opción Desfavorable. En cuanto a la valoración de las asignaturas, valoradas con la misma escala, también ha recibido una valoración una Favorable en un 11% en y un 89% como Muy Favorable (100%). En la Tabla 1, se puede observar la satisfacción de los estudiantes por el desarrollo de la actividad docente al superar todos los ítems el

valor 4 (en una escala de 5) salvo en el caso de la adecuación entre el número de horas presenciales y el trabajo autónomo debido a la exigencia académica del Título.

Tabla 1

Resultados de las encuestas de los estudiantes

	Descripción	*M eti*
Ítem 1	Información contenida en Guías docentes	4.11
Ítem 2	Adecuación entre núm. horas presenciales y trabajo autónomo	3.70
Ítem 3	Material proporcionado para el desarrollo de las asignaturas.	4.10
Ítem 4	Utilidad de la asistencia a clase, prácticas…	4.20
Ítem 5	Atención del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje	4.40
Ítem 6	Conocimientos del profesorado sobre las materias y transmisión	4.60
Ítem 7	Coordinación entre las asignaturas cursadas	4.20

En relación con la valoración de las distintas asignaturas que forman la oferta académica del Master ETI, se constata que el 80% recibe una valoración tanto para el profesorado que la imparte como de la materia en su conjunto superior al 4 en una escala de 5. Es significativo señalar que en este 80% se enmarcan las materias relacionadas directamente con el espíritu de la titulación, entre las que se encuentran la presencia web corporativa, la administración electrónica, la gestión de la innovación, el modelado de sistemas de información mediante bases de datos, el *e-business* o el desarrollo e implantación de soluciones basadas en TIC. Las materias que reciben una menor valoración cercana al 3 se ocupan de aspectos que siendo importantes pueden considerarse tangenciales a los objetivos del master como pueden ser los aspectos técnicos (Arquitectura de redes), financieros (Análisis y Valoración de inversiones) o legales (Legislación aplicada a los SI).

Discusión

Dentro de los indicadores sobre resultados académicos de la titulación generados por el SGIC nos parece oportuno señalar los siguientes al ser un exponente claro de la calidad ofrecida por dichos estudios. Así de forma general nos encontramos con una *tasa de éxito* -entendida como la relación porcentual entre el número de créditos aprobados y el número de créditos presentados a examen- de 100%. Analizando más en detalle los indicadores q relacionan créditos, nos encontramos con que la *tasa de*

rendimiento que compara la relación entre el número de créditos aprobados y el número de créditos matriculados coincide con la *tasa de evaluación* entendida como número de créditos presentados a examen y el número de créditos matriculados (90.13%). Esta diferencia entre dichas tasas se debe al hecho de que muchos alumnos no realizan su TFM durante el curso académico de su ingreso en el título y lo dejan para el siguiente.

Por su parte, la *tasa de eficiencia* (relación porcentual entre el número total de créditos en los que deberían haberse matriculado los estudiantes graduados de una cohorte de graduación para superar la titulación y el total de créditos en los que efectivamente se han matriculado para graduarse) alcanza un 94.96%. Estas decimas de diferencia con la tasa de éxito, refleja distintas situaciones como la existencia de alumnos a tiempo parcial o la convalidación de asignaturas previas a la matrícula definitiva. Para finalizar se incluyen los indicadores sobre satisfacción global de los estudiantes con el título, con el profesorado y las posibilidades de inserción laboral de los egresados. Dicho colectivo participa en una encuesta de satisfacción de egresados mostrando que el 71% trabaja o ha trabajado desde la finalización de sus estudios mostrando satisfacción por su trabajo en 6.2 en una escala de 1 a 10.

Referencias

Master Universitario en Empresa y Tecnologías de la Información. (2014). *Memoria del Master Universitario en Empresa y Tecnologías de la Información.* Cantabria: Vicerrectorado de Ordenación Académica, Universidad de Cantabria.

Porras, B. y Gil, P. (2009). *Análisis de validez y fiabilidad del modelo de encuesta a los estudiantes para la evaluación de la calidad de la docencia.* Presentado en Jornada RED-U-UPV/EHU 2012. Bilbao, Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Ramírez, M. y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *Revista de Docencia Universitaria*, *12*(2), 77–95.

Sistema de Garantía Interno de Calidad. (2017). *Informe final del Master Universitario en Empresa y Tecnologías de la Información.* Cantabria: Comisión de Calidad de Posgrado, Facultad de CC. Económicas y Empresariales, Universidad de Cantabria.

ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE MADUREZ DE COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE INFORMACIÓN (CMI) EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Rocío Rocha Blanco

Universidad de Cantabria

Resumen

En entornos intensivos en información como son los actuales, la dificultad radica en ser capaz de identificar la información realmente relevante y poder transformarla en conocimiento útil para la toma de decisiones. En ese contexto, es necesario que los estudiantes adquieran destrezas para un manejo eficiente de la información. Para lograrlo, existen numerosas herramientas tecnológicas que favorecen la adquisición de las competencias relacionadas con el manejo de la información. En este trabajo se presenta un estudio sobre el nivel de conocimiento y utilización de herramientas informáticas que pueden resultar de mayor ayuda para los estudiantes universitarios en las distintas fases de la adquisición de competencias del manejo de la información (CMI). El estudio se realizó sobre una muestra de estudiantes del Grado de Administración de Empresas, buscando la identificación del perfil y de las competencias TIC y poder descubrir las carencias sobre el manejo de herramientas adecuadas en la gestión de la información.

Palabras clave: Competencias, herramientas, gestión de información, conocimiento.

Abstract

One of the main difficulties in an information-intensive environment is being able to identify the relevant information and to be able to transform it into useful knowledge for decision-making. In this context, students need to acquire skills for efficient management of information. To achieve this, there are numerous technological tools that favor the acquisition of competencies related to the management of information. This paper presents a study on the level of knowledge and use of computer tools that may be useful to university students in the different phases of the acquisition of

information management competences. The study was carried out on a sample of students of the Degree of Business Administration, looking for the identification of profiles and ICT competences and to be able to discover the deficiencies on the management of appropriate tools in the management of the information.

***Keywords*:** Competences, tools, information management, knowledge.

Introducción

Las competencias para el manejo de información (CMI) son aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que el estudiante debe poner en práctica para identificar la información que se necesita sobre un tema específico en un momento dado, localizar fuentes de esa información, ser capaz de seleccionar la información necesaria, evaluar su calidad, clasificarla, organizarla y sintetizarla; y generar conocimiento aplicable en contextos variados y reales (Eduteka, 2017). Algo que caracteriza a la sociedad actual es el hecho de haber pasado de una época en la que la información era escasa, costosa y de difícil acceso a otra en la que es abundante, fácil de acceder y a un coste muy bajo, o incluso gratuito. Pero como contrapartida nos vemos inmersos en entornos con cantidades abrumadoras de información y donde la dificultad radica en ser capaz de identificar aquella que es realmente relevante y poder transformarla en verdadero conocimiento útil para la toma de decisiones. En este contexto resulta interesante identificar si los estudiantes universitarios tienen o no desarrollada las CMI o conocimientos técnicos en relación a la exploración, búsqueda y utilización adecuada de la información. Se necesita identificar los conocimientos y capacidades de los perfiles, así como las carencias formativas que deberían ser cubiertas para garantizar un desempeño profesional adecuado y un uso eficiente de los recursos de información. Por otro lado, para los profesores universitarios representa un reto importante el poder encontrar y conocer las mejores estrategias para aportar herramientas de alfabetización científica y tecnológica que faciliten el desempeño de los estudiantes en una sociedad en transformación permanente (Matilla, Sayavedra y Alfonso, 2014).

Método

En este estudio se ha utilizado un diseño metodológico de carácter descriptivo. Se realizó un cuestionario a una muestra de 116 estudiantes de la asignatura de “Sistemas

de Información" del Grado de Administración de Empresas de la Universidad de Cantabria del curso 2016-2017. Se diseñó un cuestionario de 20 preguntas relacionadas con equipamiento y conectividad, utilidad de la tecnología, habilidades y destrezas, actividad social, dominio de Internet y participación en iniciativas abiertas. De un total de 142 estudiantes matriculados respondieron al cuestionario 116 (tasa de respuesta del 81,7%).

Resultados

Para comenzar, se solicitó a los estudiantes que señalasen el equipamiento informático del que disponían de manera habitual además de sus opciones de conectividad a Internet. Los resultados de esta primera cuestión de análisis son los que se muestran en la Figura 1. Un aspecto que llama la atención es el elevadísimo porcentaje de estudiantes que cuentan con su propio ordenador portátil (95%) y que prácticamente todos los estudiantes cuentan con *Smartphone* con conectividad a Internet en cualquier momento y lugar.

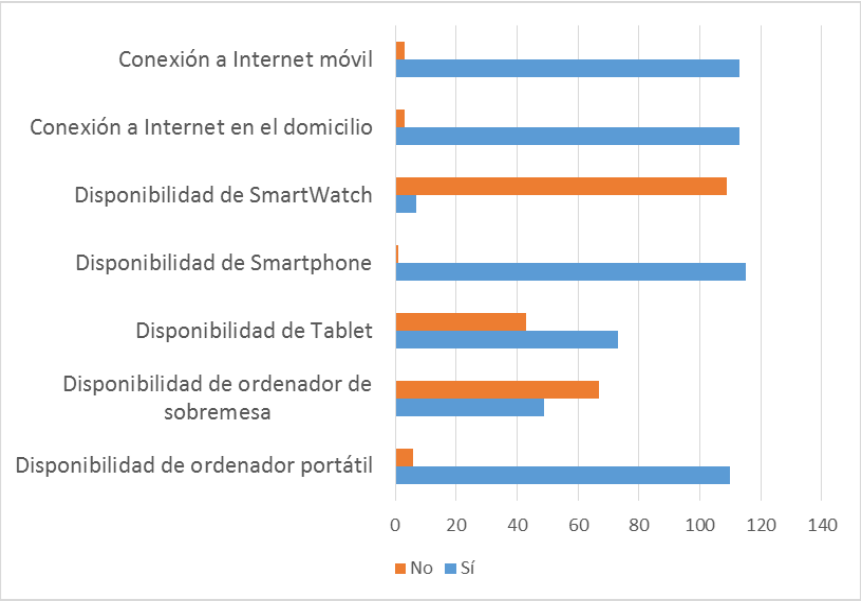


Figura 1. Disponibilidad de equipamiento informático y conectividad a Internet por parte de los estudiantes.

También se analizó el nivel de utilización del equipamiento disponible para fines relacionados con sus estudios. El equipamiento que más usan los estudiantes para sus

estudios es el que les permite una mayor movilidad (dispositivos móviles 78,45% y portátiles 52,59%). En cuanto a la forma de conexión a Internet más habitual para fines académicos es la conexión desde sus propios domicilios (57,76% de los estudiantes), en segundo lugar la conexión desde la propia universidad (31,03%) y en último lugar la conexión con sus tarifas de datos en dispositivos móviles (11,21%).

Se solicitó a los estudiantes que indicaran cuál era, a su juicio, la principal utilidad de las nuevas tecnologías, valorando 8 posibles usos en una escala de 1-8. En general consideran que el principal uso es la de facilitar la comunicación, seguido de entretenimiento y su uso como fuente de información. También consideran como un uso importante el aprendizaje. Las valoraciones medias recibidas por cada posible uso son las que muestra la Figura 2.

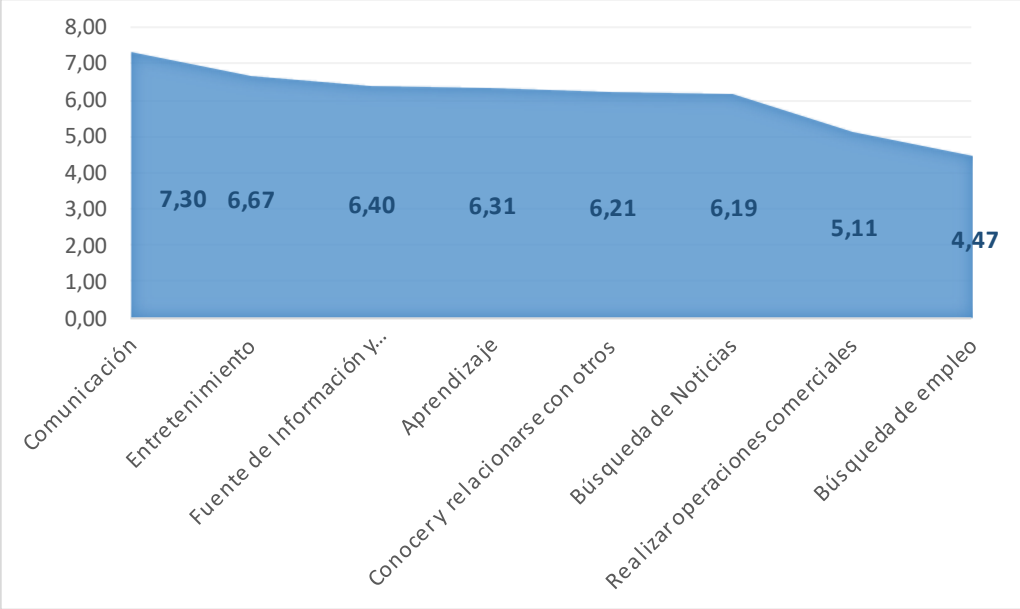


Figura 2. Utilidad de la tecnología según las valoraciones de los estudiantes.

En el apartado de habilidades y destrezas vinculadas con la informática, se les solicitó que dieran una valoración de su nivel, en una escala 1-5 (pobre-avanzado), de las acciones que se muestran en la Figura 3. Las cuestiones en las que declaran un nivel más bajo son las relativas a diseño gráfico, software científico y programación. En general, en el manejo del resto de herramientas y destrezas informáticas básicas los estudiantes consideran que tienen un buen nivel.

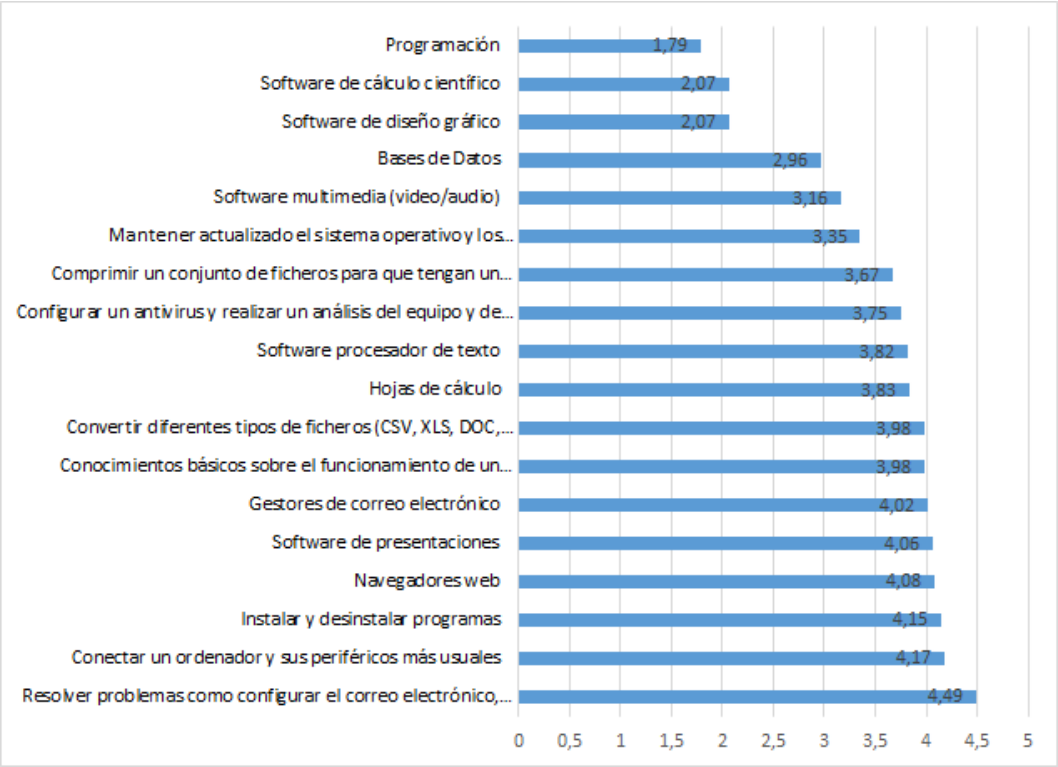


Figura 3. Valores promedios de las habilidades y destrezas vinculadas con la informática.

Los estudiantes actuales son bastante participativos en redes sociales, hasta el punto de convertirse en herramientas que les acompañan en todo momento. De acuerdo al sondeo realizado, las redes sociales que usan con más frecuencia son Facebook, Instagram y los grupos de Whatsapp. En redes con un perfil más profesional, como por ejemplo, LinkedIn, su nivel de participación no es tan alto. Las redes sociales son un instrumento importante de interacción social de los estudiantes, pero también existen otras herramientas que les permiten estar en comunicación. Una primera herramienta es el correo electrónico, pero también estarían los sistemas de mensajería de las propias redes sociales, los SMS o los servicios de mensajería instantánea (Whatsapp o similar). Se les pidió a los estudiantes que valorasen el nivel de uso para comunicarse con compañeros, en una escala 1-5, de cada una de ellas y la herramienta de mayor valoración fue la mensajería instantánea (4,68 de valoración), seguida del correo electrónico personal (4,04), los sistemas de mensajería de las redes sociales (3,93), el correo electrónico institucional (3,43) y en último lugar los SMS (1,44), que parece una herramienta con una tendencia a desaparecer.

En Internet hay una gran cantidad de foros sobre las temáticas más variadas y que resultan un recurso de información importante y un espacio virtual para intercambio de opiniones, consultas de dudas, búsqueda de soluciones a problemas, … Según el estudio realizado se podría decir que los estudiantes no hacen un uso intensivo de estas herramientas; una tercera parte no recurren a ellos y casi la mitad hace un uso ocasional. En la misma línea se les solicitó a los estudiantes que se clasifiquen como usuarios de Internet en una de las siguientes categorías: pasivos, activos, colaborativos (Cobo, et al, 2014); únicamente un 11,21% de ellos se declara "colaborativo", es decir, que trata de realizar aportaciones, dar puntos de vista, ofrecer respuestas a problemas o preguntas planteados por otros, … El 44,83% se declara como usuario "activo" que hace un uso regular de las herramientas disponibles. Finalmente, el 43,97% considera que responde a un perfil "pasivo", que hace uso sobre todo de Internet para consulta pero que rara vez es generador de contenido o participa en foros dando sus puntos de vista u opiniones, se limita a observar (Figura 4).

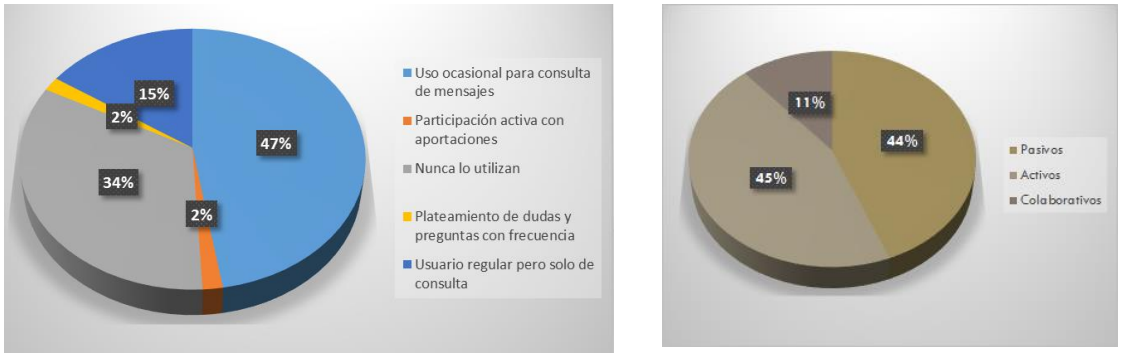


Figura 4. Utilidad de la tecnología según las valoraciones de los estudiantes.

En Internet se ha generalizado la existencia de plataformas que ofrecen la posibilidad de realizar cursos on-line masivos en abierto, los conocidos como MOOCs. Realmente existen cursos disponibles de una gran calidad y en una enorme variedad de temáticas, sin embargo, del estudio realizado se desprende que el nivel de utilización de esos recursos por parte de los estudiantes es realmente escaso, desaprovechando de esa manera las enormes potencialidades de esas plataformas. Tal como muestra la Figura 5, un 85% de los estudiantes nunca ha realizado un MOOC y únicamente un 2,59% declara realizar MOOCs con regularidad.

Figura 5. Nivel de realización de MOOCs.

Con una orientación diferente a los MOOCs, pero también con una enorme potencialidad de apoyo en los procesos formativos de los estudiantes, están las iniciativas de materiales docentes en abierto OCW que cada vez más universidades tratan de potenciar. En este caso parece que el nivel de acceso a estas plataformas por parte de los estudiantes, sin ser tampoco excesivo, sí que es más alto que el de los MOOCs. Un 64% de los estudiantes al menos ha accedido a algún portal OCW.

Para finalizar el estudio se solicitó a los estudiantes que valorasen su nivel de dominio a la hora de buscar y obtener contenido de Internet o de realizar diferentes acciones que resultan de interés en un entorno profesional, y de utilizar algunas herramientas informáticas de utilidad. Entre aquellas cuestiones en las que los estudiantes declaran un menor nivel de dominio hay algunas que pueden resultar importantes para los estudiantes, como saber generar una encuesta para buscar una fecha de una reunión (valoración 1,4), crear un mapa conceptual (1,6), suscribirse a una fuente de sindicación de contenidos (1,6) o compartir una presentación con Slideshare (1,7).

Conclusiones

El hecho de que sea una asignatura optativa de la misma materia de tecnologías de la información puede hacer que los resultados del estudio no sean del todo extrapolables al conjunto de la titulación. A priori se podría pensar que aquellos estudiantes que optan

por elegir esta asignatura de Sistemas de Información puedan tener un mayor grado de interés por reforzar su formación en tecnologías de la información y quizás sus competencias informáticas básicas sean mayores que aquellos estudiantes que prefieren elegir asignaturas diferentes. Por otro lado, al ser la muestra de estudiantes del tercer curso, también pueden plantearse ligeras distorsiones cuando se analicen esas mismas cuestiones pero en estudiantes recién ingresados en el Grado o de segundo curso. Sin embargo, el estudio prospectivo realizado permite tener una idea del perfil y de las competencias TIC que tiene este grupo de estudiantes y poder descubrir sus posibles carencias.

En general, se concluye que los estudiantes disponen de herramientas tecnológicas adecuadas para desarrollar nuevos modelos educativos que potencien el desarrollo de las CMI, son usuarios asiduos de aplicaciones de la Web 2.0 y en general desempeñan un papel más pasivo en relación a la generación de nuevo contenido. Por otro lado, deberían potenciarse algunos aspectos como la utilización de herramientas de trabajo colaborativo, fomentar un papel más activo y colaborativo y destrezas básicas en programación. El estudio realizado sí que puede ser interesante como punto de referencia para pensar en las competencias relacionadas con la informática y la gestión de la información.

Referencias

Cobo, A., Rocha, R. y Rodríguez-Hoyos, C. (2014). Evaluation of the interactivity of students in virtual learning environments using a multicriteria approach and data mining. *Behaviour & Information Technology, 33*(10), 1000-1012.

EDUTEKA. (2017). *Competencias docentes para la Educación Media Superior Propuesta para desarrollar competencias para manejar información (CMI).* Recuperado el 10 de mayo de 2017, de http://eduteka.icesi.edu.co

Matilla, M., Sayavedra, C. y Alfonso, V. C. (noviembre, 2014). *Competencias TIC en alumnos universitarios: Dimensiones y Categorías para su análisis*. Presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

EXPERTO UNIVERSITARIO EN MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

M. Jesús Campión, Raquel G. Catalán e Inmaculada Lizasoain

Universidad Pública de Navarra

Resumen

Antecedentes. Son cada vez mayores las dificultades que encuentran los profesores de Educación Primaria para que sus alumnos entiendan las matemáticas. La enseñanza de procedimientos rutinarios, desligados de la comprensión de los conceptos, hace que se produzca un rechazo importante en gran parte de los estudiantes. **Método.** Ante esta situación, hemos puesto en marcha un curso universitario de postgrado que pretende enriquecer la formación matemática de los futuros y actuales maestros, tomando como referencia el modelo de enseñanza desarrollado en Singapur durante las últimas décadas. El curso proporciona técnicas de resolución de problemas, tanto aritméticos como geométricos, además de herramientas para un tratamiento estadístico elemental de la información y para desarrollar el pensamiento computacional en los alumnos. **Resultado.** La ponencia recoge nuestra experiencia en la primera edición del curso, los puntos en los que hemos conseguido conectar con nuestros alumnos y aquellos en los que la interacción ha resultado más complicada. **Conclusiones.** La experiencia muestra que es necesario proporcionar una formación continua a los maestros de Educación Primaria que incida en algunos aspectos clave de la enseñanza de las matemáticas elementales y les proporcione herramientas concretas de intervención en el aula.

Palabras clave: formación continua, matemáticas, educación primaria.

Abstract

Background. The difficulties encountered by primary school teachers in getting their students to understand mathematics are increasing. The teaching of routine procedures, disconnected from the understanding of concepts, causes a significant rejection in most of the students. **Method.** Given this situation, we have launched a postgraduate university course that aims to enrich the mathematics training of future and current teachers, taking as a reference the model of teaching developed in Singapore during the

last decades. The course provides (for both arithmetic and geometric problems) solving techniques, as well as tools for an elementary statistical treatment of information and to develop computational thinking in students. **Result.** The presentation reflects our experience in the first edition of the course, the points in which we have managed to connect with our students and those in which the interaction has been more complicated. **Conclusions.** This experience shows that it is necessary to provide continuous training to teachers of primary education, focused on some key aspects of teaching elementary mathematics and providing them concrete tools for intervention in the classroom.

Keywords: continuous education, mathematics, primary education.

Introducción

Nuestro trabajo como profesoras universitarias nos ha permitido constatar la baja calidad de la formación matemática de nuestros estudiantes, incluso de los matriculados en los Grados en Ingeniería, que habitualmente no han experimentado fracaso en las asignaturas de matemáticas en etapas preuniversitarias. Al mismo tiempo, el acercamiento a los centros de Educación Primaria, donde los estudiantes de los Grados en Maestro realizan las prácticas escolares, nos permitió detectar las dificultades crecientes que los profesores encuentran en la educación matemática de sus alumnos.

Como respuesta a esta situación, hemos comenzado a impartir el Experto Universitario en Matemáticas en Educación Primaria, un título propio de postgrado orientado tanto a graduados recientes en los Grados en Maestro como a profesores en ejercicio. Nuestro objetivo era diseñar un curso que no resultara demasiado teórico en el plano didáctico, pero tampoco en el matemático. En la búsqueda de este equilibrio, nos resultaron de gran ayuda los libros de Parker y Baldridge (2003, 2008), que describen el modelo de enseñanza de las matemáticas que se utiliza en Singapur.

Por un lado, el uso de un modelo de referencia nos proporcionaba un marco común a la enseñanza de las distintas áreas de las matemáticas, dando coherencia a nuestro curso. Por otro, un sistema de enseñanza bien diseñado puede utilizarse como referente con el que comparar otros modelos que ya existen o que pueden surgir.

El modelo de Singapur coloca la resolución de problemas en el centro del aprendizaje matemático, enmarcándolo con una serie de componentes adicionales:

conceptos, habilidades, procesos, actitudes y metacognición. Este marco conceptual no se queda en una mera declaración de intenciones, sino que impregna todo su sistema de educación matemática, desde el propio currículo hasta el diseño de las actividades que aparecen en los libros destinados al trabajo en el aula (Kheong, Soon y Ramakrishnan, 2007). Para cada aspecto matemático, estos ejercicios están diseñados según la progresión de concreto-pictórico-abstracto propuesta por Jerome Bruner ya en 1973 en su teoría del aprendizaje (Bruner, 2001). Además, proporcionan distintas y variadas representaciones de cada concepto matemático, como sugiere Dienes (1961), otro de sus referentes teóricos. El objetivo es anteponer el aprendizaje relacional al instrumental, o dicho de otra forma, la comprensión de los conceptos al aprendizaje de métodos procedimentales (Skemp, 1972).

Método

Nuestra intención, a la hora de diseñar el título propio, fue la de reflejar este espíritu. Por su naturaleza de curso de postgrado o de formación continua, no podíamos limitarnos a la enseñanza de conceptos o procedimientos matemáticos, que se suponían adquiridos en etapas anteriores. Necesitábamos transmitir a nuestros maestros una actitud positiva hacia las matemáticas y conseguir que ganaran en convicción y confianza a la hora de trabajar en el aula con sus propios alumnos.

Con este esquema, el curso recorre las matemáticas elementales, incidiendo en la secuencia de aprendizaje que conviene seguir en la enseñanza de cada concepto (Parker y Baldridge, 2003, 2008) y en las las dificultades que suele plantear su adquisición por los estudiantes. Además, se analizan los libros utilizados en las aulas de Singapur (Kheong et al., 2007), en los que las secuencias estudiadas se plasman en actividades concretas.

De manera complementaria, proponemos a nuestros alumnos otro tipo de actividades, como pequeños ejercicios de investigación matemática, preferiblemente *de bajo suelo y alto techo*, o paradojas aparentes, con el fin de provocar su interés por entender con mayor profundidad la actividad matemática.

El curso consta de 15 créditos ECTS, que se reparten en 3 módulos. Cada uno de estos módulos, que se divide a su vez en dos asignaturas, constituye un Curso de

Especialización, título universitario de postgrado de rango inferior al de Experto, al que los alumnos pueden acceder de forma independiente:

Módulo 1: Aritmética y resolución de problemas en Educación Primaria

- De la manipulación a la representación gráfica
- Técnicas de resolución de problemas

Módulo 2: Geometría y resolución de problemas en Educación Primaria

- Clasificación de formas y medidas
- Hechos geométricos

Módulo 3: Tratamiento estadístico de la información y Programación Lógica

- Tratamiento estadístico de la información
- Pensamiento computacional

Es claro que la estructura del curso responde a la estructura por bloques del currículo español, que coincide básicamente con el de Singapur.

El módulo de aritmética se completa con un taller en el que se reproduce el trabajo que se puede realizar en las aulas de Primaria, tanto con los materiales manipulativos como con su representación pictórica y simbólica, y que incide en la forma de conectar con el alumno y mantener su interés.

Además, la segunda asignatura presenta el modelo de barras utilizado en Singapur para la resolución de los distintos tipos de problemas aritméticos. Este modelo, que sigue las pautas de Pólya (1945), propone reconocer y representar mediante barras rectangulares las magnitudes de cada problema, permite representar gráficamente las relaciones que éstas guardan y ayuda a elaborar una estrategia de resolución.

En el módulo de geometría, se hace hincapié en la deducción lógica a un nivel elemental. En particular, se ejercita a los alumnos en la aplicación de hechos geométricos al cálculo de ángulos desconocidos en polígonos. Además, en un taller de trabajo con ordenador que utiliza la plataforma Geogebra, se propone a los alumnos que intenten descubrir por sí mismos algunos hechos geométricos. Por último, se utiliza el tema de las medidas de áreas y volúmenes para aprender a alejarnos de las fórmulas y descubrir otras formas de presentar el tema.

La asignatura de *Tratamiento estadístico de la información* se toma como pretexto para hablar una vez más de magnitudes o variables e incidir en su diferencia con datos u observaciones. Se analiza el tratamiento que se le da a este bloque matemático en los libros de aula de Singapur y se compara con el que suele aparecer en los libros españoles.

Por último, la asignatura de *Pensamiento computacional* recurre al aprendizaje de un lenguaje de programación por bloques para mostrar a los futuros y actuales maestros en qué consiste el pensamiento computacional.

Resultados

Nuestra impresión como docentes es que este curso nos ha permitido incidir en aspectos clave de la enseñanza de las matemáticas elementales, que no siempre eran bien conocidos por nuestros alumnos. Destacamos los siguientes:

- Distinción entre el aspecto discreto y continuo del número.
- La diferencia entre las distintas representaciones formales de un número y el número como tal.
- La comprensión con cierta profundidad de nuestro sistema decimal.
- La elección de un tipo de representación del número u otro según el contexto donde vaya a utilizarse.
- El reconocimiento de la unidad que se está utilizando en un problema, cuando no aparece de forma demasiado explícita; en particular, la unidad a la que hace referencia una fracción.
- La búsqueda de relaciones aditivas o multiplicativas entre magnitudes que aparecen en un mismo problema y su representación pictórica.
- Diferencia entre variable o magnitud y datos u observaciones en las situaciones matemáticas.
- Distinción entre algoritmo, procedimiento y estrategia propia de resolución de un problema.
- La búsqueda de patrones que aparecen en distintas situaciones matemáticas.
- Distinción entre comprobación y demostración de hechos matemáticos.

Sin embargo, no todas las actividades han tenido la misma aceptación por parte de los alumnos. Con el fin de evaluar el curso, se han recogido encuestas mensuales con

sus opiniones acerca de si los contenidos responden a lo que ellos esperaban a priori y de si el reparto entre carga teórica y práctica es adecuado.

Lo que nuestros alumnos han valorado más positivamente son las herramientas concretas de intervención en el aula que se les han proporcionado, en especial las correspondientes al módulo de aritmética, junto con el análisis de los libros de aula de Singapur. Sin embargo, las actividades de tipo deductivo del módulo de geometría les han resultado demasiado teóricas y alejadas de su trabajo como maestros en el aula.

En el momento de redactar este trabajo, no habíamos recibido los resultados de las encuestas correspondientes al tercer módulo del curso.

Conclusiones

Después de esta primera edición del curso, consideramos necesario seguir trabajando para ofrecer a los maestros de Educación Primaria una formación continua que incida en los aspectos clave de la enseñanza de las matemáticas elementales, proporcione coherencia entre la forma de abordar distintos aspectos de la disciplina y aporte a los maestros herramientas concretas de intervención en el aula.

Referencias

Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid. Editorial Narcea.

Dienes, Z. P. (1961). *Building up Mathematics*. New York: Hutchinson Educ. Ltd.

Kheong F. H., Soon, G. y Ramakrishnan, C. (2007). *My pals are here (Pupil's book)1-6.* Singapore: Marshall Cavendish Education.

Parker, T. y Baldridge, S. (2003). *Elementary mathematics for teachers*. Oregon City: Sefton-Ash Publishing.

Parker, T. y Baldridge, S. (2008). *Elementary geometry for teachers*. Oregon City: Sefton-Ash Publishing.

Pòlya, G. (1945). *How to solve it. A new Aspect of Mathematical Method*. Princeton: Princeton University Press.

Skemp R. R. (1972). *The Psychology of Learning Mathematics*. New York: Penguin.

CONTROL, AFECTO Y JUSTICIA PERCIBIDA EN EL TRATO DE LOS PADRES: ¿HAY RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS INTERNALIZANTES Y EXTERNALIZANTES DE PAREJAS DE HERMANOS ADOLESCENTES?

David Posada Alonso y Silvia López Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. Este trabajo estudia la percepción que los hermanos adolescentes tienen del control, el afecto y la justicia de padres y madres y su relación con sus problemas internalizantes y externalizantes. **Método.** Participaron 82 adolescentes agrupados en 41 parejas de hermanos, con una media de edad de 15.44 años los hermanos mayores y 12.98 años los hermanos menores. Se utilizó el SIDE, el SDQ y se desarrollaron preguntas para evaluar la justicia percibida. **Resultados.** El hijo menor tiene más problemas externalizantes e internalizantes cuando percibe, respectivamente, más afecto de su madre y de su padre hacia su hermano mayor. El control no se relacionó con problemas en ninguno de los hijos. La justicia se relacionó con menos problemas externalizantes del hijo mayor y menos problemas internalizantes del hijo menor. **Conclusiones.** Estos datos ponen de manifiesto el papel que juegan el afecto y la justicia parental percibida por cada uno de los hermanos con respecto a sus problemas internalizantes y externalizantes, y enfatizan el interés del estudio del subsistema fraterno.

Palabras clave: hermanos, problemas internalizantes, problemas externalizantes, padres.

Abstract

Background. In this study, we analyze adolescent siblings' self-centered and sibling-centered perceived relationships with their fathers and mothers. These relationships involve parental control, affection and justice and they will be related to children's internalizing and externalizing problems. **Method.** Participants were 82 adolescents belonging to 41 sibling pairs. The mean age was 15.44 years for older siblings and it was 12.98 years for younger siblings. We used SIDE, SDQ and we developed questions

to evaluate perceived justice. **Results.** Younger siblings had more externalizing and internalizing problems when they perceived, respectively, more mother affection and more father affection towards their older siblings. Parental control did not relate to siblings' internalizing or externalizing problems. Parental justice related to less externalizing problems in older siblings and less internalizing problems in younger siblings. **Conclusion.** Data point out at the differential role that perceived parental affection and justice play for siblings' internalizing and externalizing problems and emphasize the interest of studying the fraternal subsystem.

Keywords: siblings, internalizing problems, externalizing problems, parents.

Introducción

Analizaremos las prácticas educativas de los padres percibidas por sus hijos adolescentes, centrándonos en las dimensiones de control-supervisión, afecto-aceptación (Antón, Seguí, Antón y Barrera, 2016) y justicia. Además estudiaremos cómo estos comportamientos parentales se relacionan con problemas en los hermanos de tipo internalizante y externalizante (Achenbach, 1991).

Las prácticas de sobreprotección y el rechazo muestran relaciones significativas con la existencia de problemas externalizantes (García, Cerezo, de la Torre, Carpio y Casanova, 2011). La percepción de rechazo y la ausencia de afecto predicen la aparición de conductas agresivas, ansiedad y depresión en los hijos (Muris, Meesters y van den Berg, 2003).

Para Torrente y Vazsonyi (2008), la falta y el exceso de control correlacionan positivamente con el aumento en la frecuencia de comportamientos antisociales y disruptivos, siendo además considerada una de las principales causas de problemas internalizantes en los adolescentes (García et al., 2011).

Pese a estos datos sobre el papel del control y el afecto, si los hijos perciben que son tratados de modo diferente pero ven este trato como justo, las relaciones entre hermanos son más positivas, aun cuando el trato por parte de los padres sea muy diferente hacia cada uno de ellos (Kowal, Krull y Kramer, 2004). Pero, si los hermanos perciben como injusto el trato diferencial hacia cada uno de los hermanos, esto suele predecir baja autoestima y altos niveles de problemas de comportamiento (Kowall, Kramer, Krull y Crick, 2002).

El primer objetivo es analizar la relación entre el comportamiento de padres y madres (control, afecto y justicia) percibido por sus hijos con los problemas internalizantes y externalizantes de los hermanos mayores y menores. El segundo objetivo es relacionar el equilibrio percibido entre afecto y control con la justicia del trato que padres y madres dan a sus hijos.

Método

Participantes

Participaron 41 parejas de hermanos, un total de 82 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, con una media de edad de 15.49 años (*DE*=1.14) los hermanos mayores y de 12.98 años (*DE*=1.15) los menores. Son 44 chicos y 38 chicas. Todos cursaban Educación Secundaria en tres centros educativos, dos públicos y uno concertado, de las provincias de A Coruña y Pontevedra.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico. Recoge información sobre sexo, edad y lugar de residencia de los hermanos.

SIDE (Sibling Inventory of Differential Experience) de Daniels y Plomin (1985). Consta de 73 ítems. Pregunta a cada hermano de una díada acerca de las interacciones con el otro hermano/a y acerca del control y el afecto materno y paterno percibido por cada uno de los hermanos.

Para contestar, se usa una escala tipo Likert de cinco puntos con opciones de respuesta que van de 1, “Hacia mi hermano/a mucho más”, hasta 5, “Hacia mi mucho más”.

La subescala de afecto consta de cinco ítems. La subescala de control consta de cuatro ítems. En este estudio, la fiabilidad del afecto materno es de α=.71 para el hermano menor y es de α=.77 para le hermano mayor. En la escala de afecto paterno hacia el hermano menor es de α=.73 y es α=.65 en el hermano mayor. En la subescala de control materno hacia el hermano menor es de α=.62 y es de α=.46 la del hermano mayor. Por último en la subescala de control paterno del hermano menor es de α=.56 y del hermano mayor es de α=.65.

Para analizar la justicia se siguieron los planteamientos de Kowal et al. (2004). Se

desarrollaron cuatro preguntas acerca de la percepción de justicia en el trato del padre y la madre hacia cada uno de los hermanos de la díada. Se contestan usando una escala tipo Likert de 5 puntos con opciones de respuesta que van de 1 a 5 siendo el 1 "nada justo" y el 5 "muy justo". La fiabilidad de la medida de justicia percibida por el hermano mayor es de α=.90 y es de α=.86 la del hermano menor.

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) de Goodman, Meltzer y Bailey (1998). Es un cuestionario de proyección conductual breve que mide la salud mental y el bienestar de los adolescentes. Consta de 25 preguntas agrupadas en 5 subescalas de 5 ítems cada una: conductas problemáticas, hiperactividad, síntomas emocionales, problemas con los iguales y comportamientos prosociales. Se puede obtener una puntuación total de estrés general y medidas de problemas internalizantes y externalizantes. En el presente estudio, la fiabilidad de la subescala de problemas internalizantes (incluye síntomas emocionales y problemas con los iguales) es de α=.62 para los hermanos menores y es de α=.71 para los hermanos mayores. La fiabilidad de la escala de problemas externalizantes (incluye problemas de conducta e hiperactividad) es de α=.74 para los hermanos menores y es de α=.70 para los hermanos mayores.

Procedimiento

En los centros cuyos directores dieron permiso, estos identificaron a las parejas de hermanos que cumplían los criterios de inclusión (hermanos adolescentes, cursando Educación Secundaria y sin discapacidad). A estas parejas de hermanos se les entregó una carta informativa para sus padres, en la que se presentaba el estudio y se solicitaba permiso para que sus hijos participaran. Obtenidos estos permisos, se recogieron los datos, reuniendo a todas las parejas de hermanos en un aula proporcionada por el centro.

Resultados

Inicialmente se calcularon las diferencias de medias entre los problemas internalizantes y externalizantes de los hermanos mayores y menores. Los datos indicaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, $p>.05$.

Se realizaron ANOVAs de un factor tomando como factores el afecto y el control diferencial del padre y la madre hacia sus hijos. Se distinguieron tres niveles: mayor, igual o menor afecto/control hacia los hijos percibido por éstos. Las variables

dependientes fueron los problemas internalizantes y externalizantes de los hijos. Las pruebas post-hoc utilizadas fueron Tukey y Sheffé.

Los análisis indicaron que existe una diferencia significativa entre el afecto de la madre y los problemas externalizantes del hermano menor, $F(2,32)=5.18$, $p=.01$. Los datos post-hoc mostraron que el hijo menor tiene una media de problemas externalizantes más elevada cuando su madre muestra mayor afecto hacia su hermano mayor. Estos problemas externalizantes difieren significativamente de los que se dan cuando la madre muestra un afecto igual hacia los dos o mayor hacia el hijo menor.

Al relacionar el afecto del padre con los problemas internalizantes y externalizantes de los hijos, los datos indicaron que hay diferencias significativas en los problemas internalizantes del hijo menor, $F(2,29)=3.38$, $p=.04$. El hijo menor tiene más problemas internalizantes cuando su padre muestra más afecto hacia su hermano mayor. Y esto es significativamente diferente a cuando muestra el mismo afecto hacia uno y otro, que es cuando el hijo menor tiene menos problemas internalizantes.

No se encontraron diferencias significativas entre el control del padre y la madre y los problemas internalizantes y externalizantes de los hijos, $p>.05$.

Al considerar la relación entre la justicia del trato de padres y madres y los problemas internalizantes y externalizantes de los hijos, los datos indicaron la existencia de correlaciones negativas entre la justicia del trato de los padres percibida por el hijo mayor y sus problemas externalizantes $r(34)=-.36$, $p=.03$ y entre la justicia del trato percibida por el hijo menor y sus problemas internalizantes $r(36)=-.40$, $p=.010$.

Para analizar la relación entre control y afecto con la justicia del trato, se elaboró una variable categórica con tres niveles: igual afecto y control, mayor afecto que control y menor afecto que control.

Se realizaron ANOVAs de un factor tomando como factor la variable categórica de relación entre afecto y control, y como variable dependiente la justicia percibida por los hijos. Los resultados indicaron que no hay diferencias significativas en la justicia percibida por el hijo menor con respecto al trato de sus padres y madres, $p>.10$. Sin embargo, sí se hallaron diferencias significativas en la justicia percibida por el hermano mayor con respecto a su madre, $F(2,31)=5.59$, $p=0.008$, y a su padre, $F(2,31)=6.56$, $p=0.004$. En ambos casos, los hermanos mayores percibían que el trato de sus padres y

sus madres era mucho más justo cuando el afecto y el control eran iguales, y era significativamente menos justo que hubiese más afecto que control.

Discusión

El afecto y la justicia más que el control se relacionan con problemas en los hijos. El afecto de padres y madres es más relevante en este estudio para los problemas internalizantes y externalizantes de los hijos menores. Por su parte, la justicia del trato es significativa tanto para los problemas de los hijos menores como para los mayores, aunque parece más relevante para los mayores.

Estos datos constituyen una primera aproximación de carácter exploratorio al papel del trato de padres y madres en los hermanos que apuntan a un efecto diferencial y acentúan las sutilezas de las interacciones dentro de los sistemas familiares.

Referencias

Achenbach, T. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 YSR profile.* Burlington, V.T: University of Vermont.

Antón, J.M., Seguí, D., Antón, L. y Barrera, A. (2016). Relación entre estilos parentales, intensidad psicopatológica y tipo de sintomatología en una muestra clínica adolescente. *Anales de Psicología, 32*, 417-423.

Daniels, D. y Plomin, R. (1985). Differential Experience of Siblings in the Same Family. *Developmental psychology, 21,* 747-760.

García, M. C., Cerezo, M. T., de la Torre, M. J., Carpio, M. y Casanova, P. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema, 23,* 654-659.

Goodman, R., Meltzer, H. y Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry, 7,* 125-130.

Kowal, A., Kramer, L., Krull, J. y Crick, N. (2002). Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being. *Journal of Family Psychology, 16*, 297-306.

Kowal, A.K., Krull, J.L. y Kramer, L. (2004). How the differential treatment of siblings is linked with parent-child relationship quality. *Journal of Family Psychology, 18,* 658-665.

Muris, P., Meesters, C.M.G. y van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived practices rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 12,* 171-183.

Torrente, G. y Vazsonyi, A.T. (2008). The salience of the family in antisocial and delinquent behavior among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 169,* 187-197.

IMPLICACIÓN DE PADRES Y MADRES Y AUTOCONCEPTO DE LOS ADOLESCENTES

María Jesús Omil Tilve y Silvia López Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. El autoconcepto, entendido como la percepción que una persona tiene de sí misma, es un constructo multidimensional sobre el que pueden influir múltiples variables. La implicación educativa en el hogar hace referencia a las conductas de los padres relacionadas con los aprendizajes y las actividades académicas de sus hijos. En este trabajo se investiga la relación entre la implicación educativa en el hogar de cada uno de los progenitores percibida por los hijos y diferentes dimensiones de su autoconcepto. **Método**. Participaron 99 adolescentes gallegos procedentes de dos centros educativos. Se utilizó el cuestionario SDQ-II para evaluar el autoconcepto, y el PSLS-child form para medir la implicación de padre y madre, distinguiendo entre manejo del ambiente de aprendizaje, apoyo, presión-control y participación. **Resultados.** La presión de la madre se relacionó negativamente con el autoconcepto total, el autoconcepto académico y la autoestima. El manejo del padre se relacionó positivamente con el autoconcepto total. **Conclusiones**. La implicación en el hogar de padres y madres juega papeles diferentes y no siempre positivos para el desarrollo del autoconcepto adolescente, en especial cuando los hijos perciben presión-control. Estos datos tienen implicaciones educativas en la acción tutorial y de orientación en los centros.

***Palabras clave*:** adolescentes, implicación en el hogar, auto-concepto, padres, madres.

Abstract

Background. Self-concept is a multidimensional construct affected by multiple variables. We study the relationships between self-concept dimensions and home-based mothers' and fathers' involvement. **Method.** Participants were 99 Galician adolescents attending two schools. We used SDQ_II to evaluate self-concept and PSLS-child form

to measure home-based parental involvement considering management of the learning environment, support, pressure-control and participation. **Results.** Adolescents' total self-concept, academic self-concept and self-esteem were inversely related to mothers' pressure. Fathers' management was positively related to adolescents' total self-concept. **Conclusion.** Fathers and mothers play different roles in adolescents' self-concept development but these roles are not positive when children perceive pressure-control. These data have implications for education and school counselling.

***Keywords*:** adolescents, home-based involvement, self-concept, fathers, mothers.

Introducción

Marsh y Shavelson (1985) definen el autoconcepto como la percepción que una persona tiene sobre sí misma, formada a través de sus experiencias e influida por las evaluaciones de los otros significativos y por las atribuciones que hacemos sobre nuestra conducta. Por su parte, la autoestima es el juicio de valor que emitimos sobre el autoconcepto, y se relaciona con una actitud de aceptación o rechazo personal respecto a uno mismo (Luna y Molero, 2013). Por tanto, la autoestima es un componente del autoconcepto (Bracken, 1992, citado por Shannon, 2004).

La adolescencia es un periodo de transición que suele alterar la propia imagen. Los cambios físicos, el aumento de responsabilidades o el deseo de autonomía impulsan a los adolescentes a reorganizar su autoconcepto (Vega y García, 2011) y, según Santana (2009), los padres son los más relevantes en la formación del autoconcepto, después de los iguales. En esta etapa, las exigencias académicas aumentan, al tiempo que se espera de los hijos que sean más autónomos en su gestión de los procesos de aprendizaje. Pese a ello, la implicación parental sigue siendo importante en estas etapas (Hill y Tyson, 2009; Núñez y López, 2014).

La implicación parental en el hogar se entiende como las interacciones entre padres e hijos centradas en la escuela. Se distingue entre una implicación de tipo conductual (manejo, participación) y otra emocional (apoyo y control) (Rogers, Markel, Midgett, Ryan y Tannock, 2014). Según Rogers, Wiener, Marton y Tannock (2009), el manejo tiene que ver con que los padres generen oportunidades para aprender y para el desarrollo intelectual de sus hijos. La participación supone que los padres ayudan directamente en la realización de las tareas escolares. El apoyo son las conductas que

animan a los hijos. El control-presión son conductas en las que el progenitor regula los resultados y el proceso de aprendizaje. En este trabajo nos ocupamos de la implicación del padre y la madre porque habitualmente solo se estudia a las madres en lugar de considerar a ambos y porque el papel de padres y madres se ha constatado que es diferente (Rogers et al., 2014).

Se hipotetiza que (1) a mayor implicación de los padres y de las madres (apoyo, manejo y participación) percibida por los hijos, más elevado será su autoconcepto académico, su autoestima y su autoconcepto general; y (2), a mayor implicación de tipo presión-control, más bajos serán el autoconcepto académico, la autoestima y el autoconcepto general.

Método

Participantes

Participaron 99 adolescentes de dos centros públicos gallegos, estudiantes de 1º a 4º de la ESO. Sus edades oscilaban entre los 12 y los 18 años, con una media de 14.17 años (*DE* = 1.45).

Materiales

Se utilizaron dos instrumentos: el SDQ-II y el PSLS-child form.

SDQ-II (Marsh y Shavelson, 1985) tiene el objetivo de probar el modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto. Consta de 102 ítems en una escala tipo Likert de 6 puntos graduados desde verdadero hasta falso. Se usaron las subescalas de autoconcepto académico general y autoestima, y la puntuación total de autoconcepto general. La fiabilidad de las dos primeras es de α=.87 y α=.81 y la fiabilidad del autoconcepto total es de α=.93 en este estudio.

El PSLS-child form, anteriormente denominado FSQ-child form (Midgett, 2000) permite analizar la implicación del padre y la madre percibida por los hijos. Consta de 46 ítems idénticos para cada progenitor que evalúan la participación, el manejo, el control y el apoyo. En este estudio, la fiabilidad de las subescalas para la madre y el padre respectivamente es de α=.88 y α=.89 en participación, α=.79 y α=.86 en manejo, α=.77 y α=.61 en control y α=.81 y α=.84 en apoyo.

Procedimiento

Se contactó con el equipo directivo de dos centros educativos, que dieron su permiso para la recogida de datos. Se informó a los participantes sobre el propósito del estudio y el tratamiento de los datos y se procedió a la entrega y recogida de sus respuestas.

Resultados

Se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos considerando como variables independientes las dimensiones de implicación de las madres y los padres. Las variables dependientes fueron el autoconcepto académico, la autoestima y el autoconcepto general o total. Para ello, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 22.0.

En el autoconcepto académico general y en la autoestima, la presión percibida de la madre fue significativa (Tabla 1).

Finalmente, en el autoconcepto total, las dos dimensiones de implicación percibida significativas fueron la presión de la madre y el manejo del padre (Tabla 1).

Tabla 1

Modelos de regresión lineal múltiple considerando las dimensiones de autoconcepto y de implicación percibida

Dimensión	Variable	R^2 ajustado	β	t
A.Académico general	Presión Madre	.12	-.37	-3.72**
Autoestima	Presión Madre	.16	-.41	-4.24**
Autoconcepto total	Presión Madre	.12	-.32	-3.42**
	Manejo Padre	.22	.31	3.37**

** $p<.01$

Discusión/conclusiones

La primera hipótesis solo se cumple con respecto al autoconcepto total y en relación con el manejo del padre, de modo que el manejo del padre se relaciona positivamente con un autoconcepto total más elevado. La segunda hipótesis se cumple al considerar la implicación de la madre con un tono emocional negativo, de modo que, a mayor presión-control de la madre, menor autoestima, menor autoconcepto académico y menor autoconcepto general de los hijos.

La implicación de ambos progenitores no es del mismo tipo y esto, de alguna manera, influye en la descripción que hacen sus hijos de sí mismos, es decir, influye en su autoconcepto (García, 2003). Parece que, la figura materna juega un papel más definitivo pero negativo, mientras que el padre parece tener un menor papel pero es positivo en el autoconcepto general de los adolescentes. No obstante, los porcentajes de varianza explicada apuntan a la necesidad de considerar otras variables intrínsecas y extrínsecas a la hora de estudiar lo que los adolescentes piensan de sí mismos.

Referencias

García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 9*, 359-374. Recuperado de http://hdl.handle.net/2183/6953

Hill, N.E. y Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740-763.

Luna, N. C. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 10,* 43-64. Recuperado de http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf

Marsh, H. W. y Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107-122. doi:10.1207/s15326985ep2003_1

Midgett, J. D. (2000). E*xploring parental school-focused behaviors: A factor analysis of parents' and children's reports* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Guelph, Ontario, Canada.

Núñez, S. y López, S. (junio, 2014). *Estudio de la implicación parental percibida por alumnos de secundaria.* Comunicación presentada en el 2º Congreso Educación y Desarrollo, Granada, España.

Rogers, M. A., Markel, M. A., Midgett, J. D., Ryan, B. y Tannock, R. (2014). 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, 39(*3), 170-181. doi:10.1177/1534508413493110

Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I. y Tannock, R. (2009). Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement: Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health, 1*(2), 89-102. doi:10.1007/s12310-009-9010-0

Santana, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.

Shannon, D. (2004). *The influence of parents and peers on minority low socioeconomic status adolescent girls' self-concept* (tesis doctoral). Recuperado de http://search.proquest.com/docview/305206557?accountid=17261

Vega, L. E. S. Y García, L. A. F. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación, 355*, 217-218. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-034

ÉRASE UNA VEZ EL KAMISHIBAI: TÉCNICAS PARA LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA NARRACIÓN ORAL DE CUENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. El *kamishibai* es una forma de contar historias originaria de Japón que ya lleva algunos años usándose en nuestras escuelas, aunque su extensión y empleo en las aulas no están generalizados. Queremos mostrar cuáles son los beneficios su uso. **Método.** Emplearemos un método descriptivo a través del cual se analizarán las características de la narración oral de cuentos y de la lectura en voz alta y del rendimiento que se obtienen con el uso del *kamishibai*. **Resultados.** Procuraremos reincidir sobre la pluralidad de sistemas de narrar teniendo presente siempre la máxima de que lo importante es darle al niño un momento de diversión, en el que se encuentre a gusto mientras incrementa su imaginación y creatividad, a la vez que desarrolla microhabilidades lingüísticas. **Conclusiones.** La conclusión principal de esta comunicación es poner de manifiesto la inmensa variedad de recursos que el docente tiene a su alcance a la hora de contar un cuento. Se pretende resaltar cómo el *kamishibai* resulta una técnica novedosa y atractiva y sirve como detonante para la captación de futuros nuevos lectores.

Palabras clave: Kamishibai, narración oral, lectura en voz alta, cuento infantil.

Abstract

Background. Kamishibai is a way of telling stories originated in Japan that has been used in our schools for some years, although its extension and use are not widespread. This paper will show the benefits of its use. **Method.** A descriptive method will be used. Through it, the characteristics of oral storytelling and reading aloud will be analyzed, as well as the performance that is obtained with the use of kamishibai. **Results.** The study focuses on show the plurality of narrative systems, always bearing in

mind that the important thing is to give the child a moment of fun, in which he is at ease while increasing his imagination and creativity, while developing linguistic micro-skills. **Conclusions.** The main conclusion of this paper is to reveal the immense variety of resources that the teacher has at his disposal when telling a story. It is intended to highlight how the kamishibai is a novel and attractive technique and serves as a trigger for the capture of future new readers.

Keywords: Kamishibai, oral storytelling, reading aloud, children's stories.

Introducción

El *kamishibai* (紙芝居) o 'drama en papel' es una técnica ancestral japonesa para contar historias. Se compone de un teatro de madera transportable (muchos de ellos tienen forma de maletín) denominado *butai*, en el que manualmente se van pasando unas láminas que sirven de apoyo al relato contado. En él cobra especial importancia la voz del cuentacuentos, el *gaito-kamishibaya* o *kami- shibaya.* Caracterizar mediante la voz a todos los personajes para hacer más verosímil el discurso (Cid, 2009) no es una tarea fácil, si queremos que la comunicación literaria sea efectiva. La misma importancia adquiere el apoyo visual de las láminas ilustradas, que funcionan como un soporte a la narración. Si tenemos presente lo defendido Miriam Nemirosvky (1998), todo aquel que escucha lee, tomado en el sentido de que, si leer es interpretar, el oyente interpreta lo que escucha. Hay una clara participación activa por parte del niño que no sabe leer o que se encuentra en una de las fases iniciales del aprendizaje lector.

Aunque el uso de *kamishibai* se incentivó durante los años de penuria posteriores a la Segunda Guerra Mundial, sus orígenes se remontan a tiempos ancestrales y parece haber una relación directa con los rollos budistas ilustrados (maki-e) que se empleaban con finalidad educativa dentro de los noviciados (Criado, 2011). Su llegada al gran público vino de la mano de los *biwahoshi* o trovadores ambulantes que se encargaban de la transmisión oral de leyendas o viejas historias y cantaban partes de grandes cantares de gesta japoneses, más concretamente del *Heike Monogatari* (conjunto de historias sobre el enfrentamiento militar de dos grandes clanes en el que aparecen personajes prototipos de la sociedad japonesa del momento: el monje, la dama, los plebeyos…).

Ya en la década de los setenta llega a las aulas y comienza a explotarse con fines pedagógicos. Su uso y reconocimiento en Japón es tal que la mayoría bibliotecas tienen un elevado índice de préstamo de cuentos para usar en el *butai* (Aldama, 2005).

Método

Es necesario diferenciar entre las dos maneras de hacer uso del *kamishibai*, pues por su especial configuración permite tanto la lectura en voz alta, como la narración oral. La elección de una u otra, dependerá del contador o del contexto en el que se lleve a cabo.

Por narración oral entendemos siguiendo lo defendido por Fernando Garzón:

> un acto de comunicación donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público y no para el público, crea un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no se informa si no que comunica pues, influye y es influenciado, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos (1991, p. 68).

La lectura en voz alta, sin embargo, requiere de la presencia física de un texto, pero conlleva las mismas obligaciones que la narración oral (Calonje, 2007). Es vital que el texto que se vaya a leer o a narrar sea del agrado del contador de la historia, solo así seremos capaces de conmover al oyente, de hacerle partícipe del disfrute de ese cuento. De ahí la obligatoriedad de conocer de antemano el cuento, para que no haya fracturas y pausas innecesarias en la narración, para que el relato fluya y pueda ser interpretado. Para que se le insufle vida: "No sólo se trata de hacer hablar un texto, diluirse en él a medida que se le invade de vida, sino también de crear un espacio de comunicación en el que el silencio es necesario para enfrentarse al texto y desentrañarlo. Este vínculo está hecho de voz […]. De una parte, está la voz de quien lee, pero también su silencio, el silencio de las pausas del que interpreta un texto" (p. 31). La interpretación es uno de los puntales vitales que han de sustentar la lectura o la narración en voz alta. Hay que dar credibilidad a los personajes, dotarles de vida, sentimientos y pasión.

No debemos olvidar, tampoco, la importancia del tiempo, leer o narraren voz alta requieren de un tiempo estipulado, necesario para poder llevar a cabo el proceso de

emisión y recepción de forma completa y óptima. Las historias leídas con rapidez, no llegan a ningún sitio. No hemos de olvidar que tanto la lectura como la narración oral son prácticas comunicativas en las que el orador ha de comunicarse con su público y ha de hacerlo de una manera eficiente (Carut y Sequeira, 2014).

Solo así cautivaremos al oyente, captaremos toda su atención y lo más importante, lo atraeremos hacia el mundo asombroso de la lectura. Estamos estableciendo las bases para que se lleven a cabo relaciones significativas y perdurables con la lectura.

Resultados

La narración oral o la lectura en voz alta de cuentos pueden verse engrandecidas por el uso del kamishibai. Supone una herramienta muy vistosa y poco vista en las aulas. Se amplia así el horizonte de la narración y se le acerca al discente a la literatura mediante una pluralidad de sistemas, consiguiendo así que el niño sea capaz de divertirse a la vez que desarrolla su competencia lingüística.

Las imágenes visibilizadas en las láminas del *kamishibai* sirven de apoyo al receptor. Hemos de mencionar que ya Gerard Genette (1998) consideró las ilustraciones como paratextos, es decir, como como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura facilitando las primeras instrucciones sobre el contenido del libro y en la literatura infantil en general y en el caso concreto del *kamishibai* cobran una importancia destacable. Podemos mencionar, por ejemplo, que las imágenes añaden valor comunicativo al relato; llaman la atención y suscitan la curiosidad del oyente; contribuyen, asimismo, a añadirle valor simbólico e, indiscutiblemente, amplían la experiencia de la simple lectura. En este caso voz e imagen se conjuran para crear una experiencia mágica. Además, como novedad metodológica se enlaza lo didáctico con lo artístico (López, Pérez y Ramírez, 2015; Tejerina, 2010).

Conclusiones

Por su especial configuración, como ya hemos visto, el *kamishibai* es una herramienta ideal y muy eficaz en los primeros años escolares. Es una herramienta atractiva y motivadora. El uso del *kamishibai* lleva de la mano al niño al universo del lenguaje, despierta su concepción simbólica y contribuye a asentar su imaginario colectivo.

Del mismo modo, desarrolla su capacidad de la escucha en todas sus formas: la atencional (la que nos lleva a una escucha efectiva); la marginal (la que permite focalizar la escucha en la historia y abstraerse de los ruidos externos y ajenos a la misma) y la apreciativa (la escucha por placer).

Sirve asimismo como ejemplo de estructuras narrativas, recordemos que en el proceso de adquisición del lenguaje la función narrativa es una de las más complejas y a pesar de que comienza su desarrollo en la etapa infantil continúa formándose durante la educación primaria.

Al recrear un espacio teatral, acerca a los más pequeños a la literatura de manera lúdica y misteriosa, lo que permite que desarrollen su imaginación y alimenten su gran creatividad.

Ya para finalizar hemos de mencionar que el *kamishibai* también es un elemento gestor de la sociabilización, pues todos se sientan alrededor del contador para disfrutar tranquilamente y en comunidad de las historias.

Estamos pues ante un recurso motivador, fácilmente implementable y muy efectivo.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación “La narrativa breve española actual: estudio y aplicaciones didácticas” (DGICYT FFI2015-70094-P).

Referencias

Aldama, C. (2005). La magia del kamishibai. *TK, 17*, 153-162.

Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. *Educación y Biblioteca*, *157*, 30-39.

Carut, S. y Sequeira, G. (2014). “Para contarte mejor”. Una experiencia de narración oral en la escuela. *El toldo de Astier*, 9, 2-12.

Cid, F. (2009). El ‘Kamishibai’ como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil y Primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento Oriente-Occidente. *Bordón*, *61*(4), 141-149.

Criado, I. (2011). Kamishibai para todos. Aplicaciones didácticas del cuentacuentos tradicional japonés en el aula de primaria. *La Ratonera*, *31*(3), 131-136.

Garzón, F. (1991). *El arte (oral) escénico de contar cuentos*. Editorial Frakson: Madrid.

Genette, G. (1987). *La literatura en segundo grado*. París: Seuil.

López, L., Pérez, L. G. y Ramírez, B. J. (2015). Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela (2009-2014). *Ánfora, 22*(38), 163 -190.

Nemirosvky, M. (1998). El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *17*, 55-65.

Tejerina, I. (2010). La narración oral: un arte al alcance de todos. En M. M. Campos, F. Figares, G. Núñez y E. Martos (Coords.), *¿Por qué narrar?: cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo* (pp. 51-66). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

LA ADAPTACIÓN DE CUENTOS ACTUALES A LECTURA FÁCIL

María Pilar Celma Valero

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. Es relativamente reciente la sensibilidad social hacia sectores de la población en riesgo de exclusión, a causa, frecuentemente, de los medios de transmisión de la información. Para evitar esto se utiliza la Lectura Fácil (LF), concepto nacido en Suecia, a finales de los años sesenta. Inicialmente se adaptaron textos literarios y luego, textos legislativos y administrativos. Actualmente contamos con diversas ediciones en español en LF, pero aún queda un largo camino por recorrer. **Método.** Seguimos las directrices europeas de LF de Europe Inclusion y de la IFLA. Además, ofrecemos actividades de comprensión lectora, gracias a las posibilidades interactivas que ofrecen las TIC. **Resultado.** Nuestro proyecto presenta dos novedades: el corpus adaptado (cuento actual, género de enorme vigencia y de grandes posibilidades didácticas); y la metodología, que incluye una herramienta digital de aprendizaje. **Conclusiones.** El cuento es un género muy apropiado para la LF, por su longitud, su unidad de acción y su estructura poco compleja. Al tratarse de cuentos actuales, los temas enlazan con los intereses de los lectores. El formato digital posibilita complementar con actividades de comprensión lectora. Así, se potencia que el usuario se involucre en la lectura, adquiriendo cierta autosuficiencia y contribuyendo a reforzar su autoestima.

Palabras clave: Cuento, relato, didáctica, lectura fácil, Óscar Esquivias.

Abstract

Background. Social sensitivity to sectors of the population at risk of exclusion is relatively recent, often because of the means of transmitting information. To avoid this, Easy Reading (LF), a concept born in Sweden, is used in the late 1960s. Initially adapted literary texts and then, legislative and administrative texts. Currently we have several editions in Spanish in LF, but there is still a long way to go. **Method.** We follow the European guidelines of LF Europe Inclusion and IFLA. In addition, we offer reading comprehension activities, thanks to the interactive possibilities offered by ICT. **Result.**

Our project presents two novelties: the adapted corpus (the short story, a genre of great validity and great didactic possibilities); and the methodology, which includes a digital learning tool. **Conclusions.** The short story is a very suitable genre for ER, due to its length, its unity of action and its simple structure. By choosing a corpus of current authors, the topics discussed are also related to the readers interests. The digital format enables to offer of reading comprehension activities. Thus, the user is encouraged to engage in reading, acquiring some self-sufficiency and contributing to reinforce their self-esteem.

Keywords: Short story, Didactics, easy reading, Óscar Esquivias.

Introducción

El Artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama que: "Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten". Sin embargo, ese derecho se ve vulnerado a menudo por barreras que impone la propia sociedad: según el documento de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), titulado Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), esta es resultado de la interacción entre las personas que la padecen y las barreras de actitud y del entorno, que dificultan su participación completa y efectiva en la sociedad.

El concepto de LF (Lectura Fácil) nació en Suecia, a finales de los años sesenta del siglo XX, como una iniciativa gubernamental (García, 2015). En 1968 se publicó el primer libro en lectura fácil a instancias de una comisión de la Agencia Sueca de Educación, que inició su trabajo de forma experimental. La atención inicial de los adaptadores fue la literatura, con el fin de difundir la experiencia lectora entre todas las personas. Progresivamente, el corpus objeto de atención se extendió a la información y los textos administrativos. En los últimos años ha tenido un gran desarrollo entre las personas con discapacidad intelectual, siendo Inclusion Europe una de sus grandes impulsoras.

Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer, no solo en el terreno de las “buenas prácticas” (Ocampo, 2015), sino también en el ámbito de la investigación. En este sentido, nos encontramos con un problema apenas planteado y en absoluto resuelto:

no todas las personas con dificultades de comprensión lectora tienen el mismo nivel de dificultad. La LF va dirigida a personas muy diversas, tales como personas con discapacidad intelectual o de desarrollo, grupos con dificultades cognitivas (personas mayores, personas con afasia, con disfasia, con trastornos de hiperactividad y de atención), personas sordas y otros grupos encuadrados en "situaciones transitorias" (baja cultura o escasa alfabetización, inmigrantes recientes…) (García, 2015, pp. 11-12). De esta heterogeneidad deriva este problema, que se constituye en un reto para los investigadores: establecer grados de legibilidad y comprensión lectora y aplicarlos a los textos en LF. Existen algunas herramientas digitales para ello, pero son aun incipientes y necesitarán perfeccionamiento y aplicación específica al español (no una mera traducción).

El Grupo de investigación de Literatura Española Contemporánea (http://www.girlec.com), de la Universidad de Valladolid, ha realizado ya algunas experiencias en adaptación de textos a LF. La primera en 2016, con motivo de la celebración del IV Centenario de la muerte de Cervantes, adaptando a LF el *Quijote* de 1605, dentro del proyecto Universo Cervantes. Puede verse en http://www.universocervantes.com/es/lectura-facil. Esta adaptación se caracteriza por:

- Está realizada según las directrices europeas de Europe Inclusion y de la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas y Bibliotecarios).
- Cuenta con abundantes ilustraciones que facilitan la comprensión del texto.
- En el texto van marcadas las palabras desconocidas, acompañadas de una breve explicación y un dibujo del objeto referido.
- Se incluyen actividades de comprensión lectora (interactivas y autocorregibles).

En la actualidad, estamos trabajando en el proyecto de investigación "La narrativa breve española actual: estudio y aplicaciones didácticas" (Ministerio de Economía y Competitividad). Dentro de esta línea de aplicación práctica se encuentra una experiencia de gran alcance social: la adaptación de cuentos a LF. Como ejemplo del proyecto, se ha realizado la adaptación de "Maternidad", de Óscar Esquivias (véase Anexo I). Esta línea de trabajo cuenta también con el apoyo de la Asociación de Lectura Fácil de Castilla y León (http://www.lecturafacyl.es), que revisará y validará los productos resultantes.

Método

Nuestras adaptaciones siguen las directrices europeas de adaptación a Lectura Fácil de Europe Inclusion y de la IFLA. Puede verse una explicación de este protocolo en García (2012) y García (2015). Pero entendemos la LF no sólo como facilitación del mecanismo de lectura, sino como instrumento de fomento de la comprensión lectora. Por ello, además de la adaptación a LF, ofrecemos actividades para verificar dicha comprensión (interactivas y autocorregibles).

La adaptación de los textos en formato digital ofrece nuevas ventajas: gracias al uso de las TIC no sólo se favorece la difusión material del texto adaptado, sino que también resulta un instrumento conveniente desde el punto de vista pedagógico. Además, la versión digital de los textos permite a cada lector adaptar el formato físico (tipología, tamaño de letra, colores, espacios) a sus necesidades especiales, lo que permite ampliar el tipo de público destinatario.

Resultados

Nuestro proyecto de adaptación a LF presenta dos grandes novedades:

1. El corpus objeto de adaptación a LF: cuentos de autores actuales. ¿Por qué cuentos? El cuento es un género de enorme vigencia que tiene tres ventajas para su aplicación didáctica: brevedad (puede leerse en una sola sesión en los clubes de LF), unidad de acción y, finalmente, falta de complejidad en la estructura y en la definición de los caracteres. ¿Por qué cuentos actuales y no tradicionales? La mayoría de los lectores de LF conocen cuentos tradicionales (frecuentemente por trasmisión oral), pero desconocen la literatura actual, en la que los temas pueden resultar mucho más próximos a sus inquietudes. Además, en los clubes de lectura se puede invitar a que participen escritores de la comunidad. Saber que están participando en la vida cultural de la sociedad proporciona satisfacción a los lectores e influye positivamente en su inclusión social y en su autoestima.
2. La metodología que proponemos incluye, además de la adaptación a LF, una herramienta digital de aprendizaje. Se plantean actividades diversas: verdadero/falso, opción múltiple, rellenar huecos…

Conclusiones

El cuento es un género muy apropiado para la adaptación a LF, por su brevedad, variedad y versatilidad. Al optar por un corpus de autores actuales, los temas tratados enlazan con los intereses de los lectores y les permite sentir que participan de la vida cultural de su comunidad. El formato digital posibilita ofrecer actividades de comprensión lectora. Con estos ejercicios (guiados y de fácil resolución) se potencia que el usuario se involucre en la lectura de una forma activa, adquiriendo una cierta autosuficiencia y contribuyendo, así, a reforzar su autoestima.

Referencias

García, O. (2012). *Lectura fácil. Métodos de redacción y de evaluación.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. Recuperado el 17 de abril 2017, de http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf

García, O. (2015). *Lectura Fácil. Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 17 de abril de 2017, de https://dilofacil.files.wordpress.com/2015/06/libro-final.pdf

Ocampo, A. (Coord.) (2015). *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. Santiago de Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI, Chile. Recuperado el 17 de abril 2017, de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf

Organicación de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 17 de abril 2017, de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

ANEXO I

Maternidad

Óscar Esquivias

Teresa era una mujer que vivía sola.
El piso de enfrente quedó vacío.
Los dueños alquilaron el piso a jóvenes estudiantes.
Teresa vio a los nuevos vecinos por la ventana.
Ellos eran jóvenes y alegres.
A Teresa le caía bien Jaime,
un chico joven y guapo.
Pero un día Jaime discutió con sus compañeros
y él se fue del piso.
Otro chico quiso ocupar la habitación de Jaime.
Él se llamaba Esteban
y tenía solo 17 años.
Él era delgado y tenía mal color.
Esteban había venido a la ciudad
porque quería salir del pueblo.
Esteban se equivocó de piso
y él llamó a la puerta de Teresa.
Esteban le preguntó a ella:
—¿Alquilan aquí una habitación?
Teresa se dio cuenta del error,
pero le dejó pasar
y le enseñó una pequeña habitación.
La habitación solo tenía una cama y un armario.
Esteban preguntó:
—¿Cuánto cuesta?
Y Teresa le respondió con otra pregunta:
—¿Tú cuánto puedes pagar?
Esteban contestó que solo 100 euros al mes.

Teresa le dijo que aceptaba.

Esteban le preguntó también:

—¿Entra la comida?

Y Teresa le respondió:

—¿Qué te gusta comer?

Esteban le dijo que comía de todo.

Y Teresa aceptó también darle de comer.

A ella no le importaba el dinero.

Ella no quería sentirse sola.

Esteban contó a Teresa muchas cosas de su vida.

Él le contó que su padre le pegaba

y él le tenía mucho miedo.

Esteban empezó a trabajar en un taller**.**

Teresa le cuidaba mucho

y pronto él engordó y cogió mejor color.

Los sábados Esteban salía de fiesta.

Él iba a la discoteca.

Esteban volvía por la noche un poco borracho.

Teresa esperaba a Esteban hasta que él volvía a casa.

Un día en una tienda una vecina dijo a Teresa:

—Ayer vi a su hijo. Él se parece mucho a usted.

El tendero también le dijo:

—Su hijo ya es todo un hombre.

Teresa sintió emoción.

Llegó a casa Esteban y él dijo a Teresa:

—Hola, mamá.

Y Teresa no se extrañó

porque ella quería ya a Esteban como a un hijo.

BÚSQUEDA Y ANÁLISIS DE CREACIONES MINIFICCIONALES EN RED (MICRORRELATOS + FOTOGRAFÍAS): PROPUESTA DE PRÁCTICA DOCENTE

Teresa Gómez Trueba

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. En el ámbito de la Humanidades Digitales numerosos trabajos han reconocido ya que, durante los últimos años, venimos asistiendo a una extraordinaria expansión por las redes de las más variadas formas de minificción. Asimismo, se viene reflexionando acerca de las causas que explican esa perfecta e inesperada adecuación entre los formatos de determinadas plataformas de Internet y la propia ficción breve. **Método.** Se propondrá, a modo de práctica didáctica, el rastreo y la clasificación de productos creativos basados en alianzas intermediales surgidas de este contexto y favorecidas por esos mismos formatos: especialmente la del microrrelato y la fotografía. **Resultado.** A partir de los diversos mecanismos que intervienen en esas alianzas, se propone una clasificación tipológica para los mismos: utilización de la imagen fotográfica con función ilustrativa, función ecfrástica del texto respecto a la imagen, funciones metarreferenciales en la interrelación texto-imagen, confluencia entre microficciones y pies de fotos, etc. **Conclusiones.** Se incrementan cada día en Internet las propuestas creativas de carácter híbrido y profundamente intermedial que, a partir de su escurridiza y difícil clasificación, ofrecen un corpus de gran rentabilidad para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.

***Palabras clave*:** Microrrelato, literatura y fotografía, literatura en internet, intermedialidad.

Abstract

Background. In the field of Digital Humanities, numerous works have already recognized that, during the last years, we have been witnessing an extraordinary expansion through networks of most varied forms of minifiction. Likewise, it has been reflecting on the causes that explain this perfect and unexpected adaptation between

certain Internet platforms formats and brief fiction itself. **Method.** It will be proposed, as a didactic practice, tracking and classification of creative products based on intermedials alliances arising from this context and favored by those same formats: especially micro-narrative and photography. **Result.** From the various mechanisms that intervene in these alliances, a typological classification for them is proposed: use of photographic image with an illustrative function, "ecfrástica" function of the text with respect to the image, meta-referential functions in text-image interrelation, confluence between Microfictions and feet of photos, etc. **Conclusions.** Every day are increased on Internet creative proposals of hybrid character and deeply intermedial, which, based on their elusive and difficult classification, offer a corpus of great profitability for teaching and learning of literature.

Keywords: Micro-Literature, literature and photography, internet literature, intermediality.

Introducción

En la ya abundantísima bibliografía académica sobre el fenómeno del microrrelato es posible apreciar una evolución significativa. Si en un primer momento a los estudiosos les interesó sobre todo la cuestión de su discutido estatuto genérico, así como la posible confluencia del mismo con otros géneros afines, parece que después el foco de atención se puso mayoritariamente en la sorprendente expansión y extraordinaria aclimatación del microrrelato en Internet. Quizás una tercera fase en los estudios sobre el microrrelato (consecuencia natural de las otras dos) se esté centrando en la consideración del mismo en relación con los fenómenos transmedia, augurándose incluso en este sentido que pronto el "microrrelato se consolidará como uno de los géneros predominantes de la cada vez más emergente literatura transmediática" (Navarro, 2014, p. 10). En realidad, ese potencial transmedia que se adivina al microrrelato es consecuencia directa de su ya aludida extraordinaria adaptabilidad a Internet, a partir de las amplias posibilidades que ofrece este medio para crear interacciones "entre texto y paratexto, o entre texto, imagen y sonido" (Tomassini, 2011). En definitiva, es obvio que esa condición transgenérica del microrrelato que ya vieron sus primeros estudiosos se ha visto cada vez más potenciada con las posibilidades multimedia de Internet (Delafosse, 2013, p. 76).

Paralelamente, en la bibliografía crítica ha ido consolidándose también la idea de que los microrrelatos son solo una pequeña parte del amplio y desdibujado corpus de aquello que podemos considerar ficción brevísima o minificción, entendida esta como categoría tranSgenérica que acoge diversas variantes (Tomassini y Maris, 1996, p. 84). A partir de estas consideraciones, en los últimos años han proliferado los trabajos que analizan la relación del microrrelato con otras formas de minificción, tales como los microvídeos (Schmidt-Welle, 2015; Zavala, 2008), los anuncios publicitarios (Arias, Calvo y Hernández, 2009), las imágenes (Noguerol, 2008), las fotografías documentales (Millán, 2009), etc.

Este trabajo se ubicará en esta tercera línea de investigación y más concretamente en la que, en el contexto de la minificción, atiende a la relación del microrrelato con la imagen fotográfica.

Método

En primer lugar, nuestra investigación pretende inscribirse en la amplísima bibliografía crítica sobre el género del microrrelato y la minificción y, más concretamente, en la que atiende a las posibles aplicaciones didácticas de estos géneros (Álvarez y Martínez, 2016). Numerosos trabajos avalan ya la rentabilidad pedagógica de estos géneros o subgéneros narrativos. Algunas de sus inherentes características convierten al microrrelato en un recurso especialmente útil para el trabajo en el aula, al concentrar en un espacio mínimo y, por tanto, perfectamente asimilable en el transcurso de una hora de clase, los mismos procedimientos discursivos que presenta cualquier otro género narrativo de mayor extensión.

Por otro lado, la investigación propuesta se sitúa en el amplio y consolidado ámbito de estudios que incorporan las Nuevas Tecnologías a la enseñanza de la Literatura. Se trata de proponer la Web como un espacio idóneo para la búsqueda y obtención por parte de docentes y discentes de propuestas creativas experimentales y emergentes no consolidadas aún en el canon literario.

Dentro de la Web, se podrán considerar igualmente dos espacios para el rastreo y análisis. Por un lado, se atenderán las páginas web que albergan concursos y talleres creativos, con creaciones anónimas o *amateurs*. Aunque por lo general no solemos encontrar iniciativas excesivamente originales entre los concursos o talleres (las

convocatorias de unos y otros reproducen con escasas variaciones los mismos términos y planteamientos una y otra vez), sí que es cierto que representan un campo de observación interesante para el estudioso, de cara a tomarle el pulso al fenómeno del microrrelato y la microficción, analizar su evolución, detectar cuáles son sus mejores aliados y, tal vez, vislumbrar su decadencia. Por otro lado, se propondrá la búsqueda de propuestas creativas que aúnen microrrelato y fotografía en los blogs y webs personales de escritores más o menos conocidos, pudiéndose encontrar en Internet muchísimas iniciativas personales de este tipo tras las que se esconden similares intenciones estéticas a las que inspiran los concursos recién aludidos.

Por último, la investigación propuesta se ubica en el emergente campo de los estudios de Intermedialidad y, dentro de estos, en aquellos que investigan las relaciones entre texto e imagen, a partir de categorías como "redundancia", "complementariedad", "contrapunteo" o "contradicción" (Silva-Díaz, 2005, p. 38-50).

Resultados

A partir de estas premisas metodológicas y tras un exhaustivo rastreo en la Web podemos obtener de nuestra investigación los siguientes resultados:

- Tras este tipo de propuestas creativas subyace, de manera más o menos explícita, la extendida idea de que microrrelato y fotografía comparten una misma capacidad narrativa. Ambos se presentan como perfectos captadores de instantes, pero, al mismo tiempo, ambos encierran en sí igualmente una historia latente.
- Por otra parte, tras el rastreo y análisis de iniciativas creativas de este tipo, podríamos concluir que la conexión entre fotografía y microrrelato puede aparecer propuesta en dos direcciones:
    - A partir de un texto previo se busca una imagen que lo ilustre (pudiéndose hablar de *hypothiposis*).
    -A partir de una imagen previa se busca un texto que la relate (pudiéndose hablar de *ekphrasis*).
- De entre todas las iniciativas encontradas y analizadas, especialmente interesantes creo que resultan aquellas que nos proponen la escritura de un microrrelato a partir de una "fotografía encontrada". Pero aun dentro de esta categoría, la relación entre texto y foto no siempre va a ser de la misma

naturaleza ni va a suscitar el mismo interés. Obviamente cuando el creador consigue que foto y microrrelato se complementen o incluso contradigan, y no meramente se ilustren a partir de una redundante duplicación de información, será cuando este tipo de prácticas creativas consigan resultados más satisfactorios.

-En estos casos el texto está interesado en desautomatizar la percepción del lector. La explicación textual de la foto alude a un relato verosímil respecto a lo que en ella vemos, pero que no sería el habitual.

- Asimismo, en los mejores casos, a partir de esos pliegues semánticos que producen las insólitas alianzas entre los referentes de las fotografías y de los microtextos se nos está proponiendo un cuestionamiento, de índole metarreferencial, de la relación que la imagen tiene con su referente y las palabras con su significado.

- Entre los muchos ejemplos encontrados y analizados, llama la atención la frecuencia con las que, a partir de una fotografía encontrada, el escritor solamente añade un título o breve pie de foto. En casos como estos, las posibilidades narrativas de la imagen se multiplican de manera innegable, y esa punta del iceberg que es aquí el brevísimo texto propuesto promete una extensa y compleja materia sumergida.

Conclusiones

De nuestra propuesta de investigación puede concluirse que la Web nos ofrece cada día un espacio de observación y análisis de gran rentabilidad pedagógica. Es sin duda Internet un inagotable escaparate en el que observar a diario propuestas creativas emergentes y todavía de difícil clasificación. Y precisamente es cuando enfrentamos a los alumnos a productos escurridizos y conceptualmente inasibles, tal como las creaciones intermediales propuestas, cuando más fomentaremos las siempre saludables reflexión y discusión en las aulas.

Referencias

Álvarez, E. y Martínez, M. (Eds.) (2016). *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid-Nueva York: Cátedra Miguel Delibes.

Arias, A., Calvo, A. y Hernández, J. L. (2009). El microrrelato como reclamo. La persuasión retórica de la imagen y la palabra. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad: del cuento al microrrelato* (pp. 529-552). Málaga: AEDILE - Congreso de Literatura Española Contemporánea.

Delafosse, E. (2013). Internet y el microrrelato español contemporáneo. *Letral, 11*, 70-81.

Millán, P. J. (2009). La fotografía documental como microrrelato visual. Procesos instantáneos. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad: del cuento al microrrelato* (pp. 515-527). Málaga: AEDILE - Congreso de Literatura Española Contemporánea.

Navarro, R. M. (2014). Literatura breve en la red: el microrrelato como género trasmediático. *Tonos digital: revista de Estudios Filológicos*. Recuperado el 27 de junio de 2016, de http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1148

Noguerol, F. (2008). Minificción e imagen. Cuando la descripción gana la partida. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 183-206). Palencia: Menoscuarto.

Schmidt-Welle, F. (2015). Museos de palabras, museos de miradas. Algunos microrrelatos literarios y cinematográficos en México. En O. Ette, D. Ingenschay, F. Schmidt-Welle y F. Valls (Eds.), *MicroBerlín: de minificciones y microrrelatos* (pp. 301-314). Madrid: Iberoamericana-Verbuert.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Tomassini, G. (2011). Breve entrevista a Graciela Tomassini. *Internacional microcuentista: revista de lo breve.* Recuperado el 29 de junio de 2016, de http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.es/

Tomassini, G. y Maris, S. (1996). La minificción como clase textual transgenérica. *Revista Interamericana de Bibliografía*, *1-4*, 79-94.

Zavala, L. (2008). La minificción audiovisual: hacia un nuevo paradigma en los estudios de la minificción. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 207-229). Palencia: Menoscuarto.

CAPERUCITA ROJA: DEL MITO A LA LITERATURA, DE LA LITERATURA AL CINE

Carmen Morán Rodríguez

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. El estudio clásico de Bettelheim (2012) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* evidenció que los cuentos infantiles cumplen un cometido de explicación alegórica y compensación psicológica para el niño durante las distintas fases de su maduración. Cultura y literatura se han nutrido de ellos, perpetuándolos pero a la vez desvirtuando el sentido original. Las actuales versiones literarias y cinematográficas de cuentos persiguen por lo general el entretenimiento; sin embargo, una lectura profunda de algunas de ellas revela la persistencia de las antiguas funciones explicativas del mito. **Método.** Análisis del discurso en el plano contextual, estructural y simbólico de la película *The Company of Wolves* (1984), basada en *The Bloody Chamber and Other Stories* (1979), de Angela Carter, en el marco de la asignatura Literatura Popular, del Grado en Educación Infantil (UVa). **Resultado.** Relato y película revelan sus complejas claves, de alta rentabilidad en la presentación de los mecanismos del mito y el cuento a futuros docentes. **Conclusiones.** Se percibe la persistencia del sentido simbólico del cuento, manteniéndose así la función de mito etiológico relativo al proceso de maduración sexual.

Palabras clave: Cuentos populares, adaptaciones cinematográficas de cuentos, Caperucita roja, licantropía en la literatura, cine y literatura.

Abstract

Background. The classic Bettelheim's study *The Uses of Enchantment* showed that children's stories fulfill a task of allegorical explanation and psychological compensation for the child during the different phases of their maturation. Culture and literature have been nourished by them, perpetuating them but at the same time distorting the original meaning. The current literary and cinematographic versions of stories generally pursue entertainment; however, a deep reading of some of them reveals

the persistence of the ancient explanatory functions of myth. **Method.** Discourse analysis on the contextual, structural and symbolic plane of *The Company of Wolves* (1984), based on Angela Carter's *The Bloody Chamber and Other Stories* (1979), within the framework of the subject Popular Literature (Early Childhood Education Degree, University of Valladolid). **Result.** Story and film reveal their complex keys, of high profitability in the presentation of the mechanisms of the myth and the story to future teachers. **Conclusions.** The persistence of the symbolic meaning of the story is perceived, thus maintaining the function of an etiological myth related to the process of sexual maturation.

Keywords: Popular stories, film adaptations of stories, Little Red Riding Hood, lycanthropy in literature, cinema and literature.

Introducción

Aunque en la actualidad los niños se familiaricen con ellos a través de libros, álbumes ilustrados y películas o series de animación, los cuentos infantiles forman parte de una inmemorial tradición oral. Su función no es simplemente entretener, sino que se aproxima a las funciones del mito, pues transmiten una explicación latente, nunca explícitamente verbalizada, acerca de un misterio o un conflicto que se plantea al niño en alguna de las etapas de su crecimiento y maduración física y emocional.

La cultura y la literatura han tomado estas historias como fuente de inspiración, contribuyendo a su pervivencia: Perrault, los hermanos Grimm o Andersen, entre otros, así lo hacen. Sin embargo, a menudo en estas versiones la enseñanza implícita del relato se diluye, cuando no se distorsiona.

Uno de los cuentos más populares es *Caperucita Roja*, cuyas raíces se encuentran en tradiciones anteriores al S. XI, cuando Egberto de Lieja incluye en su *Fecunda ratis* la historia de una niña con una túnica roja que se pierde en el bosque y es rescatada de entre los lobos (González, 2005, pp. 30-33).

De acuerdo con la interpretación de Bettelheim, *Caperucita* enseñaría, mediante la pintoresca y a la postre truculenta peripecia de su protagonista, que la maduración sexual entraña una serie de peligros, y no debe ser objeto de juegos prematuros. En sociedades donde la valía de la mujer se asociaba a su honra (y por tanto a la virginidad antes del matrimonio), iniciarse en el sexo antes de tiempo (dejarse ver con una

llamativa capa roja, detenerse a hablar con un varón adulto y desconocido en el bosque) podía conducir a las relaciones sexuales (a ser devorada por el lobo) y por tanto a la muerte (social).

Frente a la banalidad de gran parte de las adaptaciones que en nuestros tiempos se han realizado y se siguen realizando de los cuentos infantiles, algunos ejemplos destacan por desarrollar una lectura más compleja, profunda y sugerente. Es el caso de la versión de Caperucita Roja escrita por Angela Carter (*The Bloody Chamber and Other Stories*, 1979), así como su versión cinematográfica, *The Company of Wolves* (1984). En ambas, y especialmente en el film, se pone en escena con particular acierto una interpretación del cuento infantil a partir de la lectura psicoanalítica de Bettelheim.

Esta exposición parte de la experiencia práctica como docente de la asignatura Literatura Popular, asignatura optativa de cuarto curso en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid.

Método

Si bien la incorporación del cine a la enseñanza de la Literatura no es ninguna novedad (Pujals y Romea, 2001), creemos que continúa desempeñando una función importante, especialmente a día de hoy, cuando discentes y docentes se encuentran sometidos a un permanente bombardeo de imágenes y vídeos desde los medios digitales, redes sociales, etc. Esta circunstancia hace más apremiante si cabe la necesidad de una educación audiovisual que forme críticamente al espectador y le permita formarse un criterio propio con que evaluar la calidad de lo visto e interpretar adecuadamente todas sus implicaciones.

Dicho objetivo es especialmente perentorio en el caso de la Educación Infantil, pues gran parte del alumnado desempeñará en un futuro próximo labores docentes, y debe estar capacitado para interpretar y valorar productos audiovisuales.

Las asignaturas “Literatura popular” y “Literatura infantil” resultan idóneas para proponer un análisis comparativo entre el lenguaje fílmico y el literario (Pérez, 2008). Para ello, se parte de una reflexión sobre la pervivencia de los cuentos infantiles en la cultura audiovisual contemporánea: múltiples ejemplos refrendan su actualidad, y no solo los consabidos de la factoría Disney, sino también obras más recientes, tales como los largometrajes *Caperucita Roja, ¿a quién tienes miedo?* [*Red Riding Hood*] (2011),

Blancanieves y la leyenda del cazador [*Snow White and the Huntsman*] (2012), *Blancanieves* [*Mirror, Mirror*] (2012), *Hansel y Gretel, cazadores de brujas* [*Hansel & Gretel: Witch Hunters*] (2013), *Maléfica* [*Maleficient*] (2014), *Into the Woods* (2014); series televisivas como *Érase una vez* [*Once upon a time*] o *Cuéntame un cuento*, etc. Salvo honrosas excepciones (como la extraodinaria *Blancanieves*, película española de 2012) estas obras hacen un uso espectacularizado pero simplista de personajes, tópicos y argumentos, sin mantener ni su espíritu ni sus mecanismos compositivos y constantes simbólicas, y proyectando a menudo valores y estereotipos clasistas y sexistas (Cantillo, 2010, 2011; Digón, 2006; Ramos, 2006; Romero, 1998), u ofreciendo una lectura feminista demasiado simplificada y superficial.

Frente a estos títulos, la película de Jordan *En compañía de lobos* (1984) - adaptación de *La cámara sangrienta y otros relatos* (1979), de Ángela Carter (2014) - resulta una obra de gran belleza y densidad significativa, brevemente analizada por Orenstein (2003, pp. 154-155). Resulta un excelente ejercicio incluir su visionado como actividad complementaria del curso, precediéndolo de la lectura del relato de Carter (analizado por Brox, 2010) y del capítulo en que Bettelheim expone su interpretación de *Caperucita* como relato etiológico y admonitorio ante la maduración sexual femenina.

Resultados

La lectura del capítulo que Bettelheim, del libro de Carter, y el visionado del film de Jordan permiten:

- Conocer obras basadas en cuentos populares infantiles más allá de los productos comerciales, sean las dulcificadas versiones Disney, sean las espectacularizadas y vacuas revisiones juveniles que desde hace un lustro vienen ofreciéndonos los estudios hollywoodienses.
- Familiarizarse con los mecanismos de adaptación desde el discurso narrativo escrito al discurso narrativo cinematográfico (Pérez, 2008, 2010).
- Apreciar en el libro de Carter y la película de Jordan los procedimientos estructurales de *cuentas de collar* y *cajas chinas*, propios de las colecciones de cuentos tradicionales.

- Tomar conciencia de la tradición que se encuentra detrás del cuento de *Caperucita,* así como de los procesos de reescritura ideológicamente connotada del mismo.
- Conocer la lectura psicoanalítica relato, reparando en la multitud de signos a través de los cuales dicha lectura se hace presente en la adaptación cinematográfica.

Conclusiones

Pese al enorme componente audiovisual de la cultura de masas actual, los estudiantes de Educación suelen desconocer aquellas obras menos recientes, o que no han sido objeto de una exhibición masiva. Tampoco tienen el hábito de llevar a cabo un análisis crítico de las películas, que reciben más bien de una forma pasiva.

El uso del cine en las clases de Educación puede contribuir no solo a ilustrar contenidos del currículum sino a formar un gusto audiovisual más maduro. La actividad que aquí hemos compartido permite, por una parte, tomar conciencia de los mecanismos de expresión específicamente cinematográficos, y de cómo se lleva a cabo la adaptación de lo literario a lo audiovisual; y por otra, identificar los signos visuales y verbales de la interpretación psicoanalítica propuesta por Bettelheim.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación “La narrativa breve española actual: estudio y aplicaciones didácticas” (DGICYT FFI2015-70094-P).

Referencias

Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* [*The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*]. (Silvia Furió, trad.). Barcelona: Crítica.

Brox, G. (2010). Symbolism and Theme in *The Company of Wolves*. *Helium*. Recuperado el 17 de abril de 2017, de http://www.helium.com/items/418708-book-review-symbolism-and-theme-in-the-company-of-wolves-by-angela-carter

Cantillo, C. (2010). *Análisis de estereotipos sexistas. Perpetuación de roles de género en la filmografía de Disney: de la ingenua Blancanieves a la postmoderna Tiana (1937-2009)* [*Analysis of Sexist Stereotipes. Perpetuation of Gender Roles in the Disney Filmography: From Naive Snow White to Postmodern Tiana (1937-2009)*]. Recuperado el 15 de abril de 2017, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Ccantillo/Documento.pdf

Cantillo, C. (2011). "Alfabetización Audiovisual Crítica. Análisis de los estereotipos sexistas en la filmografía de Disney" [Critical Audiovisual Literacy. Analyses of Sexist Stereotypes in Disney Filmography]. En: *III Congreso Internacional Educación mediática y competencia digital.* Recuperado el 12 de mayo de 2017, de http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/ Carmen%20Cantillo%20Valero.pdf

Carter, A. (2014). *La cámara sangrienta* [*The Bloody Chamber and Other Stories*]. (J. Gómez, trad.). Madrid: Sexto piso.

Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela [*Disney's Outdated World: Critical Analyses Proposal at School*]. *Comunicar*, *26*, 163-169.

González, S. (2005). *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* [*Did Little Red Riding Hood exist before Perrault*?]. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Orenstein, C. (2003). *Caperucita al desnudo* [*Little Red Riding Hood Uncloaked*]. (Luis Noriega, trad.) Barcelona: Ares y Mares.

Pérez, J.A. (2008). *Leer el cine: la teoría literaria en la teoría cinematográfica* [*Reading the Cinema: Literary Theory in Film Theory*]. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Pérez, J.A. (Ed.) (2010). *Reescrituras fílmicas. Nuevos territorios de la adaptación* [*Film Re-writing. New territories of adaptation*]. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Pujals, G. y Romea, C. (Coord.) (2001). *Cine y literatura: relación y posibilidades didácticas* [*Cinema and Literature: Relation and Didactic Proposals*]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ramos, I. (2006). *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo* [*Deconstructing Disney: Towards a Coeducational Tale*]. Junta de Andalucía. Recuperado el 15

de abril de 2017, de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/ee937f43-8b0f-4d42-8752-71cfeb5519b0?seccion=recursosMateriales

Romero, F. J. M. (1998). Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de dibujos animados [*Analyses of the Ideological Content in Cartoon films*]. *Kiriki. Cooperación educativa, 51*, 4-10.

PINTAR CON PALABRAS, NARRAR CON IMÁGENES: ARTE Y ARTISTAS EN EL CUENTO INFANTIL

Jesús F. Pascual Molina

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. La presencia de la imagen en los cuentos y álbumes ilustrados infantiles permite introducir a través de la literatura aspectos relacionados con la educación artística, tanto en lo que respecta a estilos y técnicas, como en lo referido a famosos creadores; al tiempo que fomenta la creatividad y la curiosidad. **Método.** Analizamos un corpus de 25 obras destinadas, para estudiar diferentes aspectos relacionados con la presencia del arte. **Resultado.** Se constatan una serie de aspectos, partiendo de la agrupación de las obras en función de su temática o su finalidad. **Conclusiones.** Debemos destacar la utilidad del cuento infantil para el acercamiento a las artes, así como el ser un elemento potenciador del gusto artístico, el interés por las creaciones de los demás, y el disfrute y defensa de nuestro patrimonio artístico.

Palabras clave. Arte, literatura infantil, cuento, álbum ilustrado.

Abstract

Background. The presence of the image in stories and picture books allows to introduce through children's literature aspects related to artistic education, both in terms of styles and techniques, as about the life and work of famous creators, and at the same time encouraging creativity and curiosity. **Method.** A corpus of 25 works is analyzed, so different aspects in relation with art could be studied. **Result.** Different aspects are verified, starting from the grouping of the works according to its theme or its purpose. **Conclusions.** The usefulness of children's literature for approaching the arts must be emphasized. It’s also an element that enhances artistic taste, the interest in the creations made by others, and the enjoyment and the defense of our artistic heritage.

Keywords. Art, children’s literature, stories, picture books.

Introducción

El álbum ilustrado ha alcanzado, por méritos propios, estatus de categoría en el panorama de la literatura infantil, disociada del cuento en sentido genérico. Su principal característica es la combinación de texto e imágenes, complementarios entre sí. Al mismo tiempo que se narra en imágenes, las palabras encuentran refuerzo en estas. En la década de 1930, *La historia de Babar* dio lugar al álbum ilustrado como lo conocemos hoy: "un libro para lectores incipientes, donde texto e imagen interactúan intencionadamente", y donde "despojada de toda retórica, la ilustración adquiría la simplicidad de lo espontáneo" (Durán, 2000, p. 22-23).

Esta particular relación, donde lo visual adquiere un peso tan importante como lo textual, produce que, a las funciones de la literatura infantil definidas por Colomer (1999, 2010), se una la educación artística (Senís-Fernández, 2014), materializada en el "conocimiento de modos y medios de expresión visuales" (p. 116). Así, nos encontramos ante una "manifestación artística, capaz de introducir al lector en un mundo diferente, lleno de sentimientos, emociones, ideas y colores" (Medina, 2014, p. 54).

El cuento suele ir acompañado también de imágenes, si bien no puede calificarse siempre de álbum: la imagen aparece junto al texto, normalmente supeditada a este y limitada en espacio, muchas veces concebida al margen de aquel. Si el cuento está destinado a los lectores, el álbum ilustrado sirve especialmente para introducir en el mundo del libro a los pre-lectores que acceden a la literatura infantil a través de la imagen.

Los recursos no verbales suponen un gran beneficio. No solo por el hecho de permitir la inclusión de diferentes técnicas narrativas, ayudar a la lectura concretando el significado del texto y facilitando su comprensión, y ayudar a construir la obra (Colomer, 1998, pp. 256-257; Silva-Díaz, 2006). Al tiempo, relacionan al lector con el proceso de lectura de imágenes, tan importante en la sociedad actual que tanto peso da a la cultura visual, y que comienza a estudiarse en relación con la literatura infantil (Durán, 2009).

Al ser un "elemento culturizador" (Colomer, 2005, p. 204), la literatura infantil, en este caso cuento y álbum ilustrado, se convierten en un vehículo idóneo para el

proceso de conocimiento de aquellos referentes artísticos que han marcado el devenir de la Historia del Arte.

Método

El objetivo de este trabajo es el análisis de un conjunto de obras de temática artística, para responder a diversas preguntas: ¿cómo es la aproximación a las artes a través de estos libros?, ¿en qué aspectos inciden más?, ¿resultan favorables para el desarrollo posterior de la sensibilidad artística?

La celeridad en la renovación de publicaciones, la proliferación de editoriales y la complejidad del propio mercado, hacen difícil el seguimiento de las novedades. Hemos realizado una selección de cuentos y álbumes ilustrados para niños hasta 10 años, sin ánimo de ser exhaustivos y conscientes de la ausencia de muchas obras.

En lo que respecta al arte y los artistas, se han hecho algunas clasificaciones (Lobato y Hoster, 2011), pero cabe preguntarse ¿cómo llevar a cabo la crítica de un cuento o un álbum ilustrado?, especialmente si nos centramos en el aspecto de la imagen. Este tema ha sido tratado por Dupont-Escarpit (2006), y a pesar de establecer algunos criterios –el uso, el destinatario, la lectura individual, el papel de la imagen–, subraya la importancia del componente subjetivo, y concluye que la crítica ha de ser pragmática, utilitaria y cultural (construcción de la cultura del niño).

Tras el proceso de selección, se ha generado un corpus de 25 obras, publicadas en España desde el año 2000, al margen de que las ediciones originales sean anteriores.

Resultados

Se han definido una serie de categorías:

- Color: *El mago de los colores* (Arnold Lobel, 2004, 4 a 8 años), *Pequeño azul y pequeño amarillo* (Leo Lionni, 2005 y 2012, desde 4 años), *Rojo Azul Amarillo* (Edoardo Bardella Rapino y Éric Battut, 2009, hasta 5 años), *El monstruo de colores* (Anna Llenas, 2012, desde 3 años), *Un libro* (Hervé Tullet, 2013, desde 3 años), *Colores* (Hervé Tullet, 2014, desde 3 años), *Rojo* (Michael Hall, 2017, desde 3 años).

- Punto, línea y forma: *El punto* (Peter H. Reynolds, 2003, 3 años), *Casi* (Peter H. Reynolds, 2004, desde 3 años), *Por cuatro esquinitas de nada* (Jérôme Ruillier, 2014, desde 3 años), *La línea* (Claudia Rueda, 2016, 3 años).
- Artistas: *Salvador Dalí. Píntame un sueño* (Montserrat Gisbert, 2005, desde 7 años), *Cuéntame un cuadro* (Quentin Blake, 2005, desde 9 años), *El niño que mordió a Picasso* (Antony Penrose, 2010, desde 9 años), *El artista que pintó un caballo azul* (Eric Carle, 2011, desde 3 años), *Cada cuadro con su cuento* (Juan Ramón Brotons y Ximena Maier, 2013, desde 10 años), *Rojo, azul y un poco de amarillo* (Bjorn Sortland y Lars Elling, 2013, desde 8 años), *Las tijeras de Matisse* (Jeanette Winter, 2014, desde 6 años), *El abecedario de Miró* (Mar Morón y Gemma París, 2014, desde 6 años), *El museo* (Susan Verde y Peter H. Reynolds, 2014, 5 a 8 años), *Los animales mágicos de Miró* (Antony Penrose, 2016, desde 4 años), *Nana de tela. La vida tejida de Louise Bourgeois* (Amy Novesky e Isabelle Arsenault, 2016, desde 6 años).
- Mixtos: *Soy un artista* (Marta Altés, 2014, 3 a 8 años), *La mancha de Paul Klee quiere ser pirata* (Violeta Monreal, 2016, desde 4 años), *El cuadrado de Mondrian quiere ser cíclope* (2016, Violeta Monreal, desde 4 años).

Según su finalidad, podemos encontrar obras que:

- Fomentan la creatividad y la imaginación. Aunque en todos los libros encontramos este aspecto, algunos destacan yendo más allá, constituyendo un ejemplo de libro experimentación, como las obras de Tullet, o los libros definidos como mixtos.
- Tratan, además de otros aspectos, la educación emocional. Sucede de forma recurrente en los libros de la temática del color, donde cada uno se relaciona con una emoción determinada –eso sí, repitiendo patrones culturales estereotipados en respecto al significado de los colores (como azul = tristeza)–. Asimismo, es frecuente emplear la coartada del color para incidir en la idea de la diversidad y la amistad. En general, el acercamiento a una lectura emocional y sensible de la obra de arte prevalece sobre otros factores.
- Transmiten conocimientos. Como ocurre con los libros dedicados al color, la línea, el punto o la forma, cuyo aprendizaje aparece recogido en el currículum de

educación infantil. Y con los dedicados a artistas, eficaz acercamiento a su estilo y características, y primera toma de contacto con las grandes figuras de la Historia del Arte.

- Ayudan a despertar el placer estético en el niño-espectador, generar sensibilidad artística, interés por el arte y por descubrir las creaciones de los demás. Además, los libros ilustrados son una obra de arte en sí mismos.

Cabe hacer algunas observaciones:

- La edad recomendada es una sugerencia, nunca excluyente. Algunas obras ofrecen una doble lectura según la edad del lector.
- Conceptos: los libros destinados a los más pequeños tratan los más básicos como el color, mientras que, los dedicados a artistas, suelen estar dirigidos a lectores de más edad.
- Cuento vs. álbum: los libros vinculados a los rudimentos artísticos, o con un componente de exploración, creatividad e imaginación, prefieren el formato álbum. Los centrados en artistas y estilos, y especialmente cuando pretenden transmitir conocimientos, se enmarcan generalmente en el ámbito del cuento con imágenes complementarias.
- Predominio del arte contemporáneo: dada la cercanía del lenguaje de las producciones infantiles al empleado en las realizaciones de vanguardia, y la facilidad de los niños de comprender aspectos más abstractos relacionados con el color o las formas, que con la complejidad narrativa y compositiva de la pintura antigua.

Conclusiones

El cuento y el álbum ilustrado permiten un acercamiento, desde el ocio y de forma natural, al mundo del arte, convirtiendo la literatura infantil en un idóneo complemento a la educación artística. Permiten, frente a quienes niegan la introducción de conocimientos en la educación infantil, que los niños se familiaricen con aspectos de las artes, más allá de sus propias realizaciones plásticas y superando la concepción de la educación plástica como mero espacio de creación de producciones manuales seriadas. Esta primera conexión con la Historia del Arte es fundamental de cara al futuro, pues a

duras penas se puede valorar lo que no se conoce. Y así, cuando el lector-espectador esté preparado, podrá enfrentarse a una obra original que, al menos en líneas generales, ya conoce.

Referencias

Dupont-Escarpit, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil! *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil, 75-76*, 7-22.

Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En T. Durán (Ed.), *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13-32). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ministerio de Educación y Cultura.

Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 203-216.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Lobato, M. J. y Hoster, B. (2011). Acercamiento a los museos, el arte y al artista a través del álbum ilustrado. *EARI – Educación Artística Revista de Investigación, 2*, 134-138.

Medina, T. (2014). La importancia del diseño gráfico en el álbum ilustrado. *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil, 109*, 53-62.

Senís-Fernández, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género: el caso de *Mamá* de Mariana Ruiz Johnson. *Dossiers Feministes, 19*, 115-133.

Silva-Díaz, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil, 75-76*, 23-33.

UNA FORMA ALTERNATIVA DE ENSEÑAR Y EVALUAR ÁLGEBRA LINEAL

Santiago Domínguez García* y María Isabel García-Planas**

**Universitat Rovira i Virgili; **Universitat Politècnica de Catalunya*

Resumen

Los avances tecnológicos requieren que los cursos de ciencias básicas para los estudios de ingeniería, enfaticen en el desarrollo de destrezas matemáticas asociadas con el modelado y la interpretación de los resultados, que no se limitan sólo a las capacidades de cálculo. Sobre la base de esta consideración, hemos propuesto un aprendizaje basado en proyectos, dando un enfoque dinámico en el aula en el cual los estudiantes modelan problemas de la vida real y adquieren un conocimiento más profundo de la materia álgebra lineal. La utilización de PBL en el aprendizaje permite además incorporar y evaluar competencias transversales en asignaturas con cierta dificultad aparente de que se puedan implementar. En el intento de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de álgebra lineal, se ha llegado a la conclusión de que puede ser útil la inclusión de e-portafolios y la ejecución de proyectos. En este trabajo presentamos una visión general del diseño y la implementación de aprendizaje basado en proyectos a través del e-portafolio, para un curso de Álgebra Lineal impartido durante el primer semestre de 2016-2017 en el ETSEIB de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Además de analizar el uso de rúbricas para la evaluación de los proyectos y su implementación.

Palabras clave: ABP, E-portafolio, E-rúbrica, Álgebra lineal.

Abstract

Technological advances require that basic science courses for engineering studies emphasize the development of mathematical skills associated with modelling and interpretation of results, which are not limited to computational capabilities alone. Based on this consideration, we have proposed project-based learning, giving a dynamic focus in the classroom in which students model real-life problems and acquire a deeper knowledge of linear algebra. The use of PBL in learning also allows to incorporate and evaluate transversal competences in subjects with some apparent difficulty that they can

be implemented. In the attempt to improve the teaching and learning of linear algebra, it has been concluded that the inclusion of e-portfolios and the execution of projects may be useful. In this paper, we present an overview of the design and implementation of project-based learning through the e-portfolio for a course in Linear Algebra taught during the first semester of 2016-2017 at the ETSEIB of the Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). In addition to analyzing the use of rubrics for the evaluation of projects and their implementation.

Keywords: PBL, E-portfolio, E-rubric, Linear Algebra.

Introducción

El Álgebra Lineal es una asignatura básica en diferentes áreas de las ciencias. Esto es debido a los múltiples problemas que se pueden modelar utilizando sistemas dinámicos cuyas soluciones se pueden obtener y analizar fundamentalmente a través de ella. Sin embargo, una de las principales dificultades que los estudiantes de primer año de grados científicos o técnicos diferentes del de Matemáticas, es que no ven la importancia que las matemáticas, en general, y del Álgebra Lineal, en particular, pueden tener en sus campos de interés, afectando seriamente a la motivación de los estudiantes.

Desde los años 90, se viene trabajando en como reformar la manera de enseñar álgebra lineal. El Linear Algebra Curriculum Study Group (ICSG), publicó unas recomendaciones ya que observaron que "el plan de estudios de Álgebra Lineal en muchas escuelas no abordaban adecuadamente las necesidades de los estudiantes" (Carlson, Johnson, Lay y Porter, 1993).

Con estas recomendaciones, se estimuló la investigación sobre la enseñanza del álgebra lineal poniéndose a disposición un amplio material sobre este tema, ver (Aydin, 2009; Yildiz, 2013).

Harel (Harel, 2000) destacó tres "principios" para la enseñanza del álgebra lineal. El principio de concreción: "los estudiantes llegan a una estructura matemática abstracta a partir de un modelo dado de esa estructura, el principio de necesidad: "los estudiantes deben ver una [intelectual] necesidad de lo que están destinados a ser enseñados", y el Principio de generalización: en un modelo que satisface el principio concreción, las actividades de instrucción dentro de este modelo deben permitir y fomentar la generalización de los conceptos".

En el intento de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de álgebra lineal, se ha llegado a la conclusión de que puede ser útil la inclusión de e-portafolios y la ejecución de proyectos. Por esa razón, el objetivo de esta investigación es analizar los beneficios del aprendizaje basado en proyectos (PBL) en el plan de estudios de álgebra lineal mediante la creación de e-portafolios, como una herramienta para la enseñanza, el aprendizaje, y la creación de rúbricas para la evaluación y la autoevaluación de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos

Los principales objetivos de nuestra propuesta son los siguientes:

- Animar a los estudiantes a participar y formar parte del proceso de aprendizaje a través de la enseñanza interactiva dando lugar a que los estudiantes descubran por ellos mismos, los conceptos principales.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo. Los proyectos realizados en equipo son excelentes vehículos para el aprendizaje cooperativo.
- Introducir a los estudiantes en el arte de desarrollar y escribir correctamente las expresiones matemáticas.
- Ayudar a los estudiantes a pensar de una manera precisa y verbalizar sus pensamientos con claridad.
- Ayudar en la incorporación de software matemático para calcular álgebra Lineal.
- Aprender a utilizar las herramientas de las TIC no sólo como un apoyo en el aprendizaje de álgebra lineal, sino también como una forma de transmitir los conocimientos adquiridos durante el curso.

Metodología

La enseñanza en grupos grandes no implica que se deba impartir mediante clases magistrales. Por lo tanto, bajo esta convicción, hemos introducido alternativas a una asignatura troncal en los estudios de primer año de ingeniería; como son la inclusión de PBL, la del e-portafolio y de herramientas matemáticas. Además, los e-portafolios se muestran en un espacio común en el campus virtual de la Universidad.

Más concretamente, los estudiantes deben llevar a cabo un amplio proyecto en el que deben modelar y dar solución a un problema de la vida real previamente planteado. El producto final debe ser mostrado en sus e-portafolios.

Para la realización de dicho proyecto, los estudiantes deben entender las enseñanzas recibidas, aplicar el conocimiento y aprender a realizar cálculos numéricos con una herramienta de software matemático.

PBL

Desde el curso académico 2014-15, se ha puesto en práctica el aprendizaje basado en proyectos por medio de e-portafolios sobre un tema matemático básico. Los participantes son los estudiantes de grado de la "Escola Técnica Superior d'Enginyers Industrials de Barcelona" de la "Universitat Politècnica de Catalunya".

El principal objetivo de esta experiencia es analizar si el uso de PBL resulta más eficaz para el aprendizaje del álgebra lineal.

A continuación, detallamos las tareas que los estudiantes deben realizar.

En cada proyecto se presenta una problemática real como, por ejemplo:

- Análisis de un modelo económico abierto.
- Estudio del número óptimo de camas en la unidad de cuidados intensivos, cuidados intermedios en una sala de hospital para la toma de decisiones en la gestión hospitalaria.
- Analizar si una población de aves está en peligro de extinción.
- Efectividad a largo plazo de la posible construcción de un embalse.

Los pasos a realizar son los siguientes

1) Introducción a la problemática planteada
2) Modelar la evolución del problema planteado como un sistema dinámico lineal discreto.
3) Buscar la información teórica para obtener la solución del sistema dinámico obtenido
4) Obtener la solución
5) Análisis de la solución, estabilidad, sostenibilidad, …
6) Valoración crítica de los resultados dentro del contexto del trabajo
7) Revisión de la bibliografía utilizada

La plataforma de trabajo es el e-portafolio de manera que todo avance en el trabajo se puede ser revisado, recibiendo el estudiante retroacción por parte del profesor en tiempo real.

E-portfolio

Un e-portafolio es una colección digitalizada de evidencias reunidas y gestionadas por un usuario, por lo general en la Web. Puede incluir la introducción de texto, archivos electrónicos, imágenes, multimedia, entradas de blog y enlaces, entre otros.

En nuestra configuración particular, el e-portafolio tiene el sentido de "portafolio de aprendizaje" dentro del cual se puede realizar la revisión de los trabajos de los estudiantes y, con los criterios de evaluación previamente establecidos, la evaluación de sus diferentes tipos de producciones y sus capacidades en el contexto de una disciplina o campo de estudio, así como la autovaloración respecto los objetivos de aprendizaje.

El e-portafolio se puede utilizar como un repositorio de experiencias de aprendizaje en el que los profesores y los estudiantes trabajan las actividades a través de Internet, obteniendo una clara interacción entre el profesor y el estudiante (Domínguez-García, García-Planas, Palau y Taberna, 2015).

E-rúbricas

Una forma de saber si los estudiantes han adquirido las habilidades requeridas para garantizar que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje es por medio de una evaluación. Los criterios de evaluación del e-portafolio deben tener en cuenta las operaciones, la apariencia, la evidencia y los indicadores de reflexión.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y con el fin de responder a estas necesidades, hemos decidido crear una rúbrica de valoración para evaluar los diferentes e-portafolios.

Las rúbricas son sistemas de puntuación descriptivas, desarrolladas por los profesores u otros evaluadores con el fin de orientar el análisis de los resultados o los esfuerzos en los procesos de los estudiantes, ver (Brookhart, 1999; Domínguez-García, 2014; Koh, 2013), por ejemplo.

Para el curso de álgebra Lineal, proponemos dos rúbricas, una para la auto-evaluación de los alumnos y la evaluación por pares, y otra para la evaluación del profesor.

Por otra parte, es de destacar que los estudiantes conocen las rúbricas desde el primer día de curso.

Resultados

Con la implementación del aprendizaje basado en proyectos y el uso del e-portafolio ha aumento la motivación y ha mejorado la autonomía de los estudiantes.

Con esta experiencia también se ha conseguido mejorar los resultados académicos de los estudiantes teniendo un papel más activo consiguiendo alcanzar las competencias tanto específicas como genéricas del álgebra lineal con un cierto nivel de exigencia. La resolución de casos prácticos ha servido para mejorar la comprensión de los contenidos de la materia y han utilizado el e-portafolio como herramienta para optimizar dicha comprensión ya que han debido aprender a estructurar, organizar, comunicar y presentar los trabajos realizados.

La información sobre las fortalezas y debilidades que los alumnos reciben a través de las rúbricas ha influido muy positivamente en ellos, haciendo que desarrollen capacidades que con otro tipo de evaluaciones no se habían conseguido.

Conclusión

Con la introducción del PBL se han alcanzado muy satisfactoriamente todos los objetivos tanto de mejora de la comprensión de la asignatura como de la incorporación y evaluación de competencias transversales. A pesar del duro trabajo de preparación, la experiencia ha sido muy positiva y merece la pena seguir trabajando en ella.

Referencias

Aydin, A. (2009). The factors effecting teaching linear algebra *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 1549-1553.

Brookhart, S.M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy. ASHE-ERIC Higher Education Report Washington, DC*. The

George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 27(1).

Carlson, D., Johnson, C.R., Lay, D.C. y Porter, A.D. (1993). The linear algebra curriculum Study group recommendations for the first course in linear algebra. *The College Mathematics Journal*, *24*(1), 41-46.

Domínguez-García, S. (2014). Creació d'una rúbrica per avaluar la competència docent en l'ús de la Pissarra Digital Interactiva (trabajo de fin de grado). Universitat Rovira i Virgili.

Domínguez-García, S., García-Planas, M.I., Palau, R. y Taberna, J. (2015). Using the e-portfolio for large groups of students. *Proceedings of INTED2015 Conference* 1352-1360.

Harel, G. (2000). Principles of Learning and Teaching Mathematics, With Particular Reference to the Learning and Teaching of Linear Algebra: Old and New Observations. In J-L. Dorier (Ed.), *On the Teaching of Linear Algebra* (pp. 177-189). *Dordrecht: Kluwer Academic Publisher*.

Koh, J.H.L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, *29*(6), 887-900.

Yildiz, A.U. (2013). Teaching the diagonalization concept in linear algebra with technology: A case study at Galatasaray University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(1), 119-130.

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN. AVANCES DEL PROYECTO SCIENCEPRO

Francisco Javier Sanz Trigueros

Universidad de Valladolid

Resumen

En el marco del Proyecto de Innovación Docente *SciencePro* presentamos un conjunto de aportaciones de carácter diagnóstico y práctico, cuyos fines se orientan a revelar el estado y los avances producidos a lo largo de tres cursos académicos. A través de las experiencias y de las percepciones de docentes y estudiantes involucrados en el proyecto se obtienen índices significativos de calidad que permiten: a) la apertura de vías de continuidad y mejora del proyecto mediante la propuesta de enfoques emergentes y la renovación de estrategias didácticas; b) subrayar la importancia de la colaboración inter-institucional; c) mantener activo el trabajo conjunto e interdisciplinar con distintos colectivos profesionales; d) afirmar que los objetivos del Proyecto se están alcanzando, entre los que cabe destacar el desarrollo efectivo de competencias didácticas, lingüísticas y científicas, en el proceso de formación a la docencia bilingüe de los estudiantes de Grado en Maestro/a de Educación Primaria de Castilla y León.

Palabras clave: aicle, enseñanza bilingüe, ciencias de la naturaleza, plurialfabetización.

Abstract

In the framework of the SciencePro Teaching Innovation Project we present a set of contributions of a diagnostic and practical nature. The purpose is to give account of the state and the advances produced during three academic years. We obtain significant evidences of quality through the experiences and perceptions of teachers and students involved in the project. This allows us: a) the opening of ways of continuity and improvement of the project through the proposal of emerging approaches and the renewal of didactic strategies; b) to emphasize the importance of inter-institutional collaboration; c) to keep active joint and interdisciplinary work with different

professional groups; d) to affirm that the objectives of the Project are being achieved, among which the effective development of didactic, linguistic and scientific competences in the bilingual teaching process of students from the Primary Education Teacher Degree located in Castile and Leon.

Keywords: clil, bilingual teaching, natural science, pluriliteracies.

Introducción

En el curso académico 2014/2015 nace el Proyecto de Innovación Docente *SciencePro* en la Universidad de Valladolid, con carácter interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional. Basado en la cooperación continuada entre a) la Facultad de Educación y Trabajo Social de esa Universidad, b) seis centros educativos de esa provincia y c) el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de esa ciudad; su finalidad última se dirige hacia la mejora de la calidad de la enseñanza bilingüe en Castilla y León, en el marco de un contexto de ciudadanía global. Para comenzar la contribución a esa mejora, apostamos por promover la implementación en las aulas bilingües de educación obligatoria de un currículum integrado que fusione Ciencias de la Naturaleza y Lengua extranjera.

Con arreglo a las determinaciones europeas en materia de enseñanza y aprendizaje bilingüe (Beacco et al., 2010), esta iniciativa puso en valor –desde sus inicios– el enfoque metodológico CLIL (*Content and Language Integrated Learning* en la tradición de Coyle, Hood y Marsh, 2010), en términos de utilidad, experimentación –desde el método científico–, significatividad y renovación estratégica, en un contexto de larga tradición monolingüe como es Castilla y León.

Esa puesta en valor del enfoque CLIL se hizo posible a través de la integración disciplinar entre formadores universitarios de tres Departamentos: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología Inglesa y Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática.

Durante el presente curso académico –2016/2017–, se cumplen tres años de la puesta en marcha del proyecto; período durante el cual se ha producido un incremento progresivo del número de centros educativos participantes. Dado el alto grado de satisfacción con los primeros resultados del proyecto –obtenidos de las valoraciones de los agentes implicados–, se estima que las propuestas y trabajos generados comiencen a

dar sus frutos a medio plazo, planteándose como una opción educativa permanente para muchos centros educativos de orden local y regional. Esta pretensión la concebimos desde una dotación de mayor alcance, para lo que ya nos encontramos trabajando en lo que a su expansión y difusión se refiere, pudiendo al mismo tiempo fortalecer el desarrollo pleno del objetivo general de este proyecto.

Método

De las sinergias interdisciplinares derivadas del trabajo conjunto realizado por profesorado de los Departamentos anteriormente citados, desprendemos tres ejes formativos: a) el eje lingüístico-discursivo, b) el eje científico-experimental y c) el eje didáctico-metodológico. Ejes formativos que dan cuenta de buenas prácticas llevadas a cabo en las aulas de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

El eje lingüístico-discursivo

En la asignatura Lengua Extranjera: Inglés C1, de tercer curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, la finalidad se sitúa:

- por una parte, en el desarrollo de la competencia de comunicación en Lengua extranjera (inglés) en el ámbito del discurso científico de aula, y
- por otra parte, en ofrecer la suficiente flexibilidad lingüística para implementar procesos guiados de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el razonamiento, la argumentación y el debate en contextos educativos donde se enseña la asignatura Ciencias de la Naturaleza en inglés.

Para cumplir esta finalidad se utiliza un repertorio discursivo que se concreta manejando terminología y conceptos específicos, planteando cuestiones de carácter indagador, y trabajando aspectos propiamente lingüísticos, suscitados por las necesidades lingüístico-comunicativas específicas que demanda el propio contenido científico. Todo ello conforme a un criterio de selección y secuenciación de los contenidos, incidiendo en su progresión y adecuación a los distintos niveles educativos de Educación Primaria. En consecuencia, se presenta un nivel de dificultad cada vez

más complejo tanto en relación con el contenido científico como con el nivel de dominio de la Lengua extranjera.

El eje científico-experimental

En el marco de los espacios de conceptualización constituidos para formar a los estudiantes en formación inicial a la enseñanza bilingüe se plantean experiencias prácticas basadas en la indagación. En las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales se emplea la metodología básica de la actividad científica a través del planteamiento y puesta en práctica de sus fases canónicas.

De forma pragmática, se llevan a cabo la construcción y el desarrollo de:

- propuestas pedagógicas desde las asignaturas de Metodología de la Lengua extranjera (Inglés) y Didáctica de las Ciencias Experimentales, que vinculen distintos escenarios científicos a través de los que se promueven procesos de formación tendentes a la cualificación para impartir clases de *Natural Science* en Educación Primaria;
- actividades indagatorias (Bianchini y Colburn, 2000) guiadas a nivel grupal que, mediante la construcción y utilización de modelos, permiten a los estudiantes la observación de los fenómenos y la comprobación de las predicciones sobre ellos.

El eje didáctico-metodológico

El profesorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura es quien se ocupa, desde las asignaturas de Metodología de la Lengua extranjera (Inglés) y Practicum II, de adecuar y trasponer todas las acciones formativas planteadas a los estudiantes en formación inicial, así como de monitorizar sus propuestas didácticas durante su periodo de prácticas, en colaboración con el tutor de centro responsable.

Después de tres años de implementación del Proyecto, y en la vía de su continuidad y mejora conforme a los focos interdisciplinares del mismo y a la renovación de estrategias didácticas, nos encontramos indagando en los factores que contribuyen a incrementar el grado de sensibilización de docentes de *Natural Science* en

activo, hacia la purialfabetización de sus estudiantes (Coyle, 2015; Meyer, Halbach y Coyle, 2015). Factores que obtenemos de la integración entre:

- el conjunto de percepciones docentes de orden académico explícitamente reveladas; y
- las ideas de esos docentes para desarrollar las condiciones óptimas para una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

Resultados

Por el momento, podemos basar nuestros resultados en torno a:

- La generación de marcos de referencia metodológicos en relación con la enseñanza bilingüe de las ciencias, sometidos a la validación experta correspondiente.
- La difusión de nuestras propuestas y aportaciones a través de jornadas de intercambio de experiencias, ferias científicas, participación en Congresos Internacionales y publicaciones en revistas especializadas.
- La disposición de un volumen importante de instrumentos de planificación curricular elaborados por los estudiantes con alto grado de interdisciplinariedad, de acierto y calidad para su implementación en un aula de *Natural Science* de Educación Primaria.

Conclusiones

Conscientes de nuestro compromiso por ofrecer una formación de calidad a los estudiantes de la Universidad de Valladolid que cursan el Grado en Maestro de Educación Primaria con Mención en Lengua extranjera -Inglés, y conscientes del valor añadido que supone impartir *Natural Science* en otra lengua, se nos presenta el reto de hacer balance de la trayectoria seguida en los últimos tres años y del alcance e impacto de nuestras aportaciones en la calidad de la educación bilingüe de Castilla y León. Se nos revelan pues conclusiones apriorísticas y de carácter eventual, que giran en torno a:

- La necesidad de establecer mecanismos de movilización de un proyecto de Desarrollo Profesional docente Continuo (en la lógica de Caena, 2011 y de la Junta de Castilla y León, 2015) en los estudiantes que cursan la Mención de Lengua Extranjera - Inglés, de forma que se integre en su repertorio competencial una simbiosis entre

competencias profesionales de orden didáctico-metodológico, de orden científico y de orden lingüístico.

- La importancia de mantener la red de trabajo entre profesorado de Facultad y profesorado de centros educativos, canalizada desde la tutela de los estudiantes en prácticas, por la que se permite una comunicación asidua de forma triangular: tutor académico-estudiante-tutor de centro.

- La aún insuficiente sensibilización de gran parte de docentes en activo a una plurialfabetización de su alumnado. Para su remediación, nuestro pensamiento coincide en continuar apostando por la preparación de jornadas, talleres, sesiones prácticas, y encuentros profesionales en colaboración con la Escuela de Ingeniería y Parques Científicos, que permitan –en nuestro contexto regional y local– fortalecer los vínculos interinstitucionales y aunar esfuerzos para promover el gusto por la ciencia y la confianza en la enseñanza bilingüe.

Referencias

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Goullier, F., et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Bianchini, J. A. y Colburn, A. (2000). Teaching the nature of science through inquiry to prospective elementary teachers: A tale of two researchers. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(2), 177-209.

Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Lifelong learning: policies and programme. School education, Comenius. Recuperado el 24 de noviembre de 2015, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *8*(2), 84-103.

Coyle, D., Hood, Ph. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Junta de Castilla y León. (2015). *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras*. Madrid: Centro Superior de Formación del Profesorado en Idiomas, Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

Meyer, O., Halbach, A. y Coyle, D. (2015). *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning Putting a pluriliteracies approach into practice*. European Center for Modern Languages. Council of Europe.

LA NATURALEZA COMO RECURSO PARA EDUCAR EN LA INTERIORIDAD

Isabel-María Granados-Conejo*, María-Dolores Callejón-Chinchilla y Andrés Ortega-Cruz*****

**CEU, Universidad de Sevilla; **Universidad de Jaén; ***Escuela SagratsCors de Centelles y Universidad de Barcelona*

Resumen

Desde hace muchos años se viene hablando de la superficialidad del mundo que vivimos, no solo por la velocidad de los cambios, sino especialmente por la cantidad de ámbitos en los que nos movemos y existimos, y por tanto también, de relaciones en las que nos hemos de implicar; fugacidad fragmentada que afecta incluso a lo emocional, que nos ha llevado de la emoción al sentimentalismo, brutal, de los medios que solo tiene una intención, sacar cada vez mayores beneficios económicos. Planteamos las posibilidades de la naturaleza para educar en la interioridad y permitir el desarrollo integral de las personas, personas saludables en cuerpo y mente; para ello proponemos algunas actividades terapéuticas por medio de las artes y la creatividad en/con/y a partir de la naturaleza.

Palabras clave: interioridad, educación, naturaleza, inteligencia, emoción.

Abstract

For many years we have been talking about the superficiality of the world we live, not only because of the speed of change, but especially because of the number of areas in which we move and exist, and therefore also of relationships in which we have To imply; Fragile fugacity that affects even the emotional, which has taken us from the emotion to the brutal sentimentality of the means that only has an intention, to get more and more economic benefits. We propose the possibilities of nature to educate in the interior and allow the integral development of people, healthy people in body and mind; For this we propose some therapeutic activities through the arts and creativity in / with / and from nature.

Keywords: interiority, education, nature, intelligence, emotion.

Introducción

Desde hace muchos años se viene hablando de la superficialidad del mundo que vivimos (Rojas, 1992), no solo por la velocidad de los cambios, sino especialmente por la cantidad de ámbitos en los que nos movemos y existimos, y por tanto también de relaciones en las que nos hemos de implicar; a través de diversos medios (Gergen, 1991). Sometidos a una fugacidad fragmentada, a una sobre-estimulación, cada vez parece que sea más difícil encontrar espacios para pararse, (y encontrarse) y caer en la cuenta del sentido de lo que vivimos, de todo lo que nos rodea.

Por eso, es necesario educar los sentidos, para no dejarnos llevar, para no dejarnos deslumbrar y construir por otros (Callejón y Granados, 2004) percibir la realidad tal como es, con su complejidad, y ser capaces, de ver más allá.

Nos basaremos en la metodología transdisciplinar propuesta por el físico nuclear Basarab Nicolescu (2002), y por la "Teoría da Complejidad" formulada por el sociólogo Edgar Morin (1999), para crear una "ecología de saberes" (Santos, 2010) que está en, entre y más allá de las disciplinas académicas, lo que implica una apertura al autoconocimiento espiritual interior, a las cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios y a otras dimensiones perceptivas, afectivas, etc. del ser humano. Como modo de desarrollar una mirada transversal, enfoque meta-cognitivo para comprender la complejidad de las problemáticas de nuestra sociedad y de nuestro mundo (Collado-Ruano, 2016).

Tendremos que trabajar las intuiciones, la espiritualidad, la razón y la imaginación con la finalidad de organizar el conocimiento de forma transdisciplinar para aprender a sentir-pensar-actuar (nosotros lo llamamos Proceso PIE, percibir, interiorizar y expresar (Callejón y Granados, 2004) en armonía con los procesos interdependientes de la totalidad de la sociedad y de la naturaleza.

Según Collado-Ruano (2016) esta concepción integradora del conocimiento interior y exterior es lo más destacado de la visión transdisciplinar. Exteriorizamos lo que está dentro de nosotros, y viceversa, ya que también interiorizamos lo que está en el exterior.

Aquí radica la urgente necesidad de crear modelos de educación emocional para formar y desarrollar a los seres humanos desde su propio universo interior, para establecer relaciones verdaderamente significativas con el mundo social y con la

naturaleza.

La interioridad

Luis López González (2015, p. 47), considera que "la interioridad es una capacidad del ser humano que permite desarrollar la consciencia de uno mismo y del entorno, otorgando sentido y significado a la propia existencia". Es, la capacidad de pararse y sentir/se, de pararse y observar, de pararse y analizar; es la capacidad que nos permite ver más allá de las apariencias, de pasar de los objetos a los ámbitos, de establecer relaciones profundas (con los otros, los otros e incluso con nosotros mismos), de llegar a nuestro centro para ser personas auténticas y no dirigidas desde fuera.

Inteligencia emocional para educar en la interioridad

En la búsqueda de una la educación integral, consideramos necesaria la "alfabetización emocional" y para eso hay que educar en la interioridad. Término creado por Claude Steiner en 1997 para referirse a la capacidad de conocer las emociones, la habilidad de empatizar con las emociones de los demás y al arte de aprender a gestionar nuestras emociones para reparar los problemas de interactividad emocional con las demás personas. "Un corazón abierto es la fundación de la alfabetización emocional y un prerrequisito para las dos fases siguientes de la formación en alfabetización emocional: Inspección del Paisaje Emocional y Asumir la Responsabilidad" (Steiner, 2003, p. 57).

Por ello, se hace necesario el aprendizaje de técnicas y destrezas emocionales que permitan adquirir estilos de vida distintos, ante un mundo en constante cambio que requiere adaptarse rápidamente ante las exigencias de nuestro entorno social y ecológico.

El término "inteligencia emocional" fue ya usado, en 1964, por Michael Beldoch. En 1990, Peter Salovey y John Mayer (1990, p. 189) propusieron la "Teoría de la Inteligencia Emocional", definiéndola "como el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propias y de otros, para discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias". Popularizándose el término en 1995, con el libro de Daniel Goleman, que divulga cinco dominios básicos: "1) conocer las propias emociones (autoconsciencia), 2) manejar las emociones, 3) motivarse a sí mismo, 4) reconocer las

emociones de los otros, y 5) establecer relaciones" (Goleman, 1995, pp. 55-56).

La inteligencia emocional es considerada como esencial en educación, aunque como señala Ken Robinson (2011), se da más importancia a las habilidades lingüísticas, lógicas (matemáticas) y espaciales, que a otras dimensiones intelectuales como por ejemplo la creatividad. De ahí la controversia que existe entre la comunidad de científicos para evaluar qué tipos de inteligencia existen y cuáles no Gardner 1989).

Desde un punto de vista evolutivo filogenético, la especie humana ha desarrollado la capacidad de combinar la razón con un universo interior de emociones y sentimientos que le han acompañado durante miles de años. "Como sabemos por experiencia propia, cuando se trata de modelar nuestras decisiones y acciones, la emoción pesa tanto –y a veces mucho más– cuanto la razón", señala Goleman (1995, p. 18), añadiendo que "cada tipo de emoción que vivenciamos nos predispone para una acción inmediata; cada una señala para una dirección que, en los recurrentes desafíos enfrentados por el ser humano a lo largo de la vida, comprobó ser la más acertada" Damasio (2010, p. 110). señala: "mientras las emociones son acciones acompañadas por ideas y ciertos modos de pensamiento, los sentimientos emocionales son principalmente percepciones de lo que hacen nuestros cuerpos durante la emotividad, junto con percepciones de nuestro estado mental durante el mismo periodo de tiempo".

La praxis educativa debe desarrollar nuevos procesos de aprendizajes significativos mediante la exploración de los diferentes tipos de inteligencia humana (racional, espiritual, social, emocional, ética, etc.) que nos ayuden a sentir-pensar-actuar la situación de emergencia de la sociedad actual. De este modo, el abordaje transdisciplinar y complejo reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos. Así entendida, la educación emocional representa un principio articulador del conocimiento.

Las posibilidades de la naturaleza para educar en la interioridad

Según Damasio (2010, p. 76), "las cercanas relaciones de cuerpo y mente son esenciales para comprender algo más que es central para nuestras vidas: los sentimientos espontáneos del cuerpo, las emociones y los sentimientos emocionales". Y para esto, la naturaleza es un excelente recurso: quien no se ha emocionado al ver salir o ponerse el sol, al caer la lluvia, oler el campo mojado o ver la nieve por primera vez...

Por eso planteamos trabajar la interioridad desde una experiencia de encuentro con la naturaleza; salimos al campo a observar, contemplarla y disfrutar de ella. Y luego compartimos nuestra experiencia, favoreciendo la capacidad de asombro y la interioridad a través de lo cotidiano que nos permitirá el desarrollo integral, haciéndonos personas saludables en cuerpo y mente.

Actividad de ejemplo

Proponemos, en este caso, una actividad realizada con un grupo de jóvenes en la naturaleza. No es una simple salida al campo, no buscamos solo el encuentro con la naturaleza; guiamos la actividad con una serie de cuestiones que invitan a la reflexión y una propuesta de trabajo artístico que permite integrar lo sentido y facilita la expresión de sentimientos, que más tarde compartimos: fomentamos así los procesos de Percepción, Interiorización y Expresión, (PIE), como pasos imprescindibles (Callejón y Granados, 2004) del trabajo creativo-terapéutico y de crecimiento personal.

En la salida al campo, nuestro objetivo será mirar (para ver) a nuestro alrededor. Favorecer la capacidad de asombro, la interioridad y conciencia de desarrollo sostenible a través de una experiencia concreta en el campo (la naturaleza)

Teniendo en cuenta que la naturaleza nos ofrece en este tiempo de primavera, y después de una gran sequía, no una uniformidad sino pequeños rincones con flores dispersas, que pueden pasar desapercibidas, para encontrar en ellas una verdadera fuente de reflexión y belleza.

Se propone levantarse para ver amanecer, sentarse en unas grandes piedras calizas, redondas, y dejar que la luz del sol vaya calentando nuestro cuerpo, y vaya, como símil, penetrando en nuestro interior. ¿Qué siento? ¿Cómo estoy?.

Después de unos 15-20 minutos, empezaremos a caminar en silencio, con el objetivo de descubrir la belleza, tanto en el conjunto de todo lo que vemos como en los detalles, que más o menos pequeños, pueden ser extremadamente bellos: observando una pequeña planta aislada en el suelo con una flor que posiblemente hemos visto muchas veces sin reparar en su especificidad, contemplando. Intentaremos aplicar, lo más posible, todos los sentidos, ver, oler, tocar-acariciar, oír… preguntándonos ¿Qué sensaciones me suscita?

Estaremos andando sobre media hora, Llegaremos hasta un punto y volveremos.

Ahora, podremos captar con imágenes, mediante fotos, aquello que nos ha llamado más la atención. Iremos al salón de la casa e intentaremos plasmar pintando en una cartulina con pinceles y pintura al agua, lo que hemos recogido, a partir de nuestras imágenes o las emociones que nos ha suscitado. Lo haremos individualmente, en silencio, y utilizaremos una música de fondo. Realizaremos después de una media hora una puesta en común que el guía moderará, dejando hablar todo el tiempo que cada uno necesite o requiera. Dejaremos colgados los trabajos para poderlos rememorar.

Conclusiones

La actividad en la naturaleza provoca bienestar emocional. Y está presente en la sabiduría milenaria de la medicina tradicional y la filosofía ancestral de los pueblos originarios que todavía sobreviven. En la actualidad, algunas de las técnicas y terapias que están siendo más investigadas por la ciencia biomédica para alcanzar el equilibrio de mente-cuerpo-espíritu.

Creemos que la educación en la interioridad, la alfabetización emocional, no se improvisa, hay que trabajarla, intentando, desde los primeros niveles educativos hasta los últimos) hacer converger los abordajes antropocéntricos y ecocéntricos en el proceso educativo, de manera que se vaya produciendo un cambio no sólo en nuestro comportamiento cotidiano en relación con el medio ambiente (algo que se muestra como absolutamente imprescindible para promover una consciencia ambiental que lo conserve), sino que además ese trabajo redunde en una configuración personal crítica, una capacidad de mirar fuera desde nuestro adentro, y de interiorizar desde lo que recibimos de fuera. Se trata en definitiva de estar y sentirnos vivos, dueños de nuestra vida y no totalmente manejados por los que de una u otra forma programan nuestro mundo y a nosotros también,

Por ello es urgente plantearse cómo estamos integrando en el currículum estos temas, en los contenidos pedagógicos de la educación formal, y también en la no formal. Está claro que debemos orientar las prácticas educativas hacia la vivencia de lo más profundo del ser humano que es su propia interioridad; estableciendo vínculos emocionales, espirituales y racionales con la naturaleza, como dimensiones fundamentales para aprender a sentir-pensar-actuar en una armonía sostenible.

Referencias

Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. En J. R. Davitz, M. Beldoch, S. Blay, et al. (Orgs.), *The Communication of Emotional Meaning* (pp. 31-42). Nova York: McGraw-Hill.

Callejón, M.D. y Granados, I.M. (2004). Deslumbrados, atrapados, construidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana; para la construcción personal en la escuela. *Red Visual, Revista Digital de Educación Artística y Cultura Visual, 2.* Recuperado el 10 de enero de 2017, de: http://www.redvisual.net/n5/n2/art7.htm

Collado-Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial. *Educere, 65,* 113-129.

Damasio, A. (2010). *Self Comes toMind. Constructing the Conscious Brain.* New York: Pantheon.

Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: The educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18,* 4-10.

Gergen, K.J. (1991). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional.* Rio de Janeiro: Objetiva.

López, L. (2015). *Educar la interioridad.* Barcelona: Plataforma Actual.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. New York: SUNY Press.

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Mankato: Capstone.

Rojas, E. (1992). *El hombre light. La importancia de una vida con valores.* Madrid: Planeta.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. En B.S. Santos y M.P.G. Menezes (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.

Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy.* New York: Avon Books.

Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy: Intelligence with a Heart. Learn to achieve better personal and professional relationships.* Fawnskin: Personhood Press.

LA HUELLA ECOLÓGICA COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA AMBIENTAL DE LOS ALUMNOS DE UN CENTRO EDUCATIVO

Pedro Garrido González de Riancho* y María Luisa Moreno Gutiérrez**

**Colegio San José SSCC de Sevilla; **Centro de Estudios Universitario Cardenal Espínola. CEU San Pablo Andalucía*

Resumen

Los hábitos de vida que tiene el ciudadano medio hace que nuestro entorno se vea cada vez más amenazado, más sobreexplotado y con más residuos generados por la especie humana. Desde el Departamento de Salud y Consumo del Colegio San José SSCC se ha puesto en marcha un estudio sobre la Huella Ecológica. La investigación se ha desarrollado durante varios cursos escolares, pasando un cuestionario en el año 2014 y en el 2017 para calcular la huella ecológica de los alumnos y poder estudiar la evolución sufrida. Se han realizado las gráficas y tablas correspondientes para facilitar la lectura de los datos. Estos datos han sido analizados con el paquete informático SPSS y el programa Excel. Algunos aspectos que inciden en la huella ecológica se han mejorado en los años que ha durado la investigación y otros sin embargo han empeorado.

Palabras clave: Sostenibilidad, huella ecológica, medio ambiente, educación.

Abstract

The habits of life that the average citizen has makes our environment increasingly threatened, more overexploited and with more waste generated by the human species. A study on the Ecological Footprint has been launched from the Health and Consumption Department of San José SSCC. The research has been developed during several school years, passing a questionnaire in 2014 and in 2017 to calculate the ecological footprint of the students and to be able to study the evolution undergone. The corresponding charts and tables have been made to facilitate the reading of the data. These data have been analyzed with the SPSS software package and the Excel program. Some aspects that have an impact on the ecological footprint have been improved in the years that the research has lasted and others have however worsened.

Key words*:* Sustainability, ecological footprint, environment, education.

Introducción

La Humanidad depende por completo de la naturaleza y de ella proviene todo lo que necesitamos para hacer funcionar nuestra economía, suministrándonos recursos ecológicos, pero para que nuestra economía pueda estar lista para el futuro, o con otras palabras, para que sea sostenible, no podemos usar los recursos naturales a una velocidad superior a la que necesita la naturaleza para regenerarlos, ni podemos crear más desperdicios de los que ella puede absorber y procesar. Si hay una sobreexplotación, ésta solo puede ser temporal (Amend, et al., 2011, p. 14).

En el Colegio San José SSCC de Sevilla se ha puesto en marcha una investigación que la hemos llamado "NUESTRA HUELLA ECOLÓGICA". Dicha investigación se ha desarrollado durante varios cursos escolares, desde 2014 hasta el 2017. Y pretende calcular la huella ecológica de los alumnos del centro en dos momentos diferentes, para poder comprobar el efecto que hacen las campañas medioambientales en los hábitos de los escolares. La idea no es comprobar la eficacia de una campaña o actividad puntual, si no la evolución de la sensibilización ambiental de los escolares como consecuencia de las diferentes actividades de educación ambiental que se organizan y desarrollan normalmente en este Centro Escolar, comprobando cómo se va creando una conciencia ecológica y un estilo de vida más sostenible.

La huella ecológica es un indicador de sostenibilidad diseñado por William Rees y Malthis Wackernagel en la década de los noventa del siglo pasado, para conocer el grado de impacto que ejerce cierta comunidad humana, persona, organización, país, región o ciudad sobre el ambiente (Lara, Falfán y Villa, 2012).

Para poder interpretar los resultados con mayor exactitud y poder incidir mejor en la sensibilización del alumnado, es importante conocer algunos datos generales de nuestro planeta y de la población humana (Oficina española de Cambio climático, 2012): De los 51 mil millones de hectáreas de la superficie terrestre, sólo 12 mil millones de hectáreas son biológicamente productivas y capaces de proporcionar recursos y tratar los residuos. La población humana es de unos 7 mil millones. De la parte disponible de tierra y agua biológicamente productiva, la proporción media de tierra es de 1,9 hectáreas por persona. La cantidad de tierra biológicamente productiva en la Tierra está disminuyendo debido a la urbanización, el exceso de pastos para el

ganado, la deforestación, la contaminación tóxica, las malas prácticas agrícolas, la desertificación y el cambio climático global (PNUMA, 2012). Todo esto nos lleva a una conclusión inevitable: todos tenemos que disminuir nuestra pisada ecológica. Pero ¿Cuál es nuestra huella ecológica? (Turner, 2004).

Método

Aunque hay otros indicadores de la presión del ser humano hacia el planeta (Salmoral, G. 2011) como la huella hídrica o la huella del carbono, se ha elegido la huella ecológica. El cálculo de la huella ecológica se puede hacer referido a una persona, una organización, una empresa, un pueblo, ciudad, país, ... (WWF, 2004). Hay algunas páginas web que calculan fácilmente la huella ecológica:
www.tuhuellaecologica.org, www.miliarium.com/formularios/huellaecologicaa.asp, https://www.ecointeligencia.com/2011/03/calculo-huella-ecologica/, http://www.vidasostenible.org/ciudadanos/mide-tu-huella-ecologica/.
La investigación realizada en el colegio San José SSCC consta de tres fases:
1.- Cálculo de la huella ecológica de cada alumno del colegio mediante un sencillo cuestionario en abril de 2014.
2.- Realización durante tres cursos de las actividades que este centro desarrolla normalmente durante el curso escolar, que son muchas y muy variadas. Anualmente se organizan unas 40 campañas relacionadas con el medio ambiente.
3.- Finalmente se ha vuelto a calcular la huella ecológica en abril de 2017, utilizando el mismo método de la primera vez, para poder hacer comparativas.

Podemos encontrar en las siguientes ilustraciones los aspectos que se tratan en la encuesta (Ilustración 1), las preguntas que se hicieron (Ilustración 2), y la tabla con las respuestas a las preguntas y el número de planetas necesarios para mantener el consumo realizado (Ilustración 3).

Aspecto que trata la pregunta	Número de la pregunta
Transporte	1, 2 y 3
Ahorro de energía	4 y 5
Ahorro de agua	6 y 10
Hábitos de consumo	7 y 8
Reciclaje	9
Producción de residuos	11 y 12

Ilustración 1. Aspectos que trata la encuesta.

CUESTIONARIO:

1. **¿Cómo vienes al colegio?**
   a) Caminando o en bicicleta (0 puntos).
   b) En transporte público (10 puntos).
   c) En coche (20 puntos).
2. **¿Qué medio de transporte utilizas normalmente para ir de vacaciones?**
   a) Ninguno. Me quedo en mi pueblo o ciudad (0 puntos).
   b) Autobús o tren (2 puntos).
   c) Coche (4 puntos).
   d) Avión (8 puntos).
3. **¿Qué medio de transporte utilizas los fines de semana si sales de viaje?**
   a) Ninguno, los paso con mi familia y amigos en mi pueblo o ciudad (0 puntos).
   b) En tren o en autobús (2 puntos).
   c) En coche (4 puntos).
4. **¿Dejas la luz, el televisor o el ordenador encendidos cuando no queda nadie en la habitación?**
   a) No, nunca (0 puntos).
   b) Si tengo que volver en unos minutos, sí (4 puntos).
   c) Normalmente sí (6 puntos).
5. **¿Cómo apagas el televisor?**
   a) Presionando el botón del televisor (0 puntos).
   b) Utilizando el mando a distancia (4 puntos).
6. **¿Dejas el grifo abierto mientras te cepillas los dientes?**
   a) No (0 puntos).
   b) Sí (4 puntos).
7. **¿Cuántas veces a la semana comes carne, pescado, embutidos, huevos, y otros productos cárnicos?**
   a) Nunca o casi nunca (0 puntos).
   b) A menudo (4 puntos).
   c) En cada comida (6 puntos).
8. **¿Dónde suele ir tu familia de compras?**
   a) Compramos siempre en tiendas del barrio (0 puntos).
   b) Compramos en tiendas del barrio y centros comerciales (2 puntos).
   c) Compramos siempre en centros comerciales (4 puntos).
9. **¿Recicláis la basura en casa?**
   a) Sí, separamos papel, plástico y vidrio (0 puntos).
   b) Sólo papel o plástico o vidrio (10 puntos).
   c) Nunca, en casa lo echamos todo en la misma bolsa de basura (20 puntos).
10. **¿Cómo te aseas?**
    a) Me ducho cerrando el grifo mientras me enjabono (0 puntos).
    b) Me ducho manteniendo el grifo abierto todo el tiempo (2 puntos).
    c) Me baño (4 puntos).
11. **¿Cuántos regalos recibiste en Navidad?**
    a) Menos de 3 (2 puntos).
    b) Entre 3 y 6 (4 puntos).
    c) Más de 6 (8 puntos).
12. **¿Qué haces con tus juegos, juguetes o las cosas que ya no utilizas?**
    a) Se los regalo a quienes no tienen o los llevo a algún sitio para reutilizarlos (0 puntos).
    b) Los guardo aunque no los utilice o los tiro a la basura (4 puntos).

Ilustración 2. Preguntas de la encuesta.

puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas	puntos	planetas
4	1,00	14	1,58	24	2,15	34	2,73	44	3,31	54	3,88	64	4,46	74	5,04	84	5,62
5	1,06	15	1,63	25	2,21	35	2,79	45	3,37	55	3,94	65	4,52	75	5,10	85	5,67
6	1,12	16	1,69	26	2,27	36	2,85	46	3,42	56	4,00	66	4,58	76	5,15	86	5,73
7	1,17	17	1,75	27	2,33	37	2,90	47	3,48	57	4,06	67	4,63	77	5,21	87	5,79
8	1,23	18	1,81	28	2,38	38	2,96	48	3,54	58	4,12	68	4,69	78	5,27	88	5,85
9	1,29	19	1,87	29	2,44	39	3,02	49	3,60	59	4,17	69	4,75	79	5,33	89	5,90
10	1,35	20	1,92	30	2,50	40	3,08	50	3,65	60	4,23	70	4,81	80	5,38	90	5,96
11	1,40	21	1,98	31	2,56	41	3,13	51	3,71	61	4,29	71	4,87	81	5,44		
12	1,46	22	2,04	32	2,62	42	3,19	52	3,77	61	4,35	72	4,92	82	5,50		
13	1,52	23	2,10	33	2,67	43	3,25	53	3,83	63	4,40	73	4,98	83	5,56		

Ilustración 3. Huella ecológica y número de planetas.

En este estudio se ha utilizado un cuestionario para el cálculo de la huella ecológica y no otro tipo de huella, ya que consideramos que la huella ecológica es un concepto más fácil de comprender y más intuitivo. El hecho de saber cuántos planetas Tierra harían falta si toda la población mundial tuviera mis hábitos de vida, es un dato muy interesante para concienciar sobre el impacto que está teniendo mis hábitos de vida sobre el medio y conseguir un cambio de dichos hábitos.

Resultados

En la Tabla 1 se resumen los datos del muestreo en los dos años.

Tabla 1

Datos del muestreo

AÑO QUE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA				
CICLO		2014	2017	Total
EP-2	Recuento	196	208	404
	% dentro de CICLO	48,50%	51,50%	100,00%
EP-3	Recuento	214	210	424
	% dentro de CICLO	50,50%	49,50%	100,00%
SEC-1	Recuento	358	276	634
	% dentro de CICLO	56,50%	43,50%	100,00%
SEC-2	Recuento	100	71	171
	% dentro de CICLO	58,50%	41,50%	100,00%
Total	Recuento	868	765	1633
	% dentro de CICLO	53,20%	46,80%	100,00%

Como aparece en la Tabla 2, en el 2017 se utiliza algo más la bicicleta o el venir andando, pero también se utiliza más el coche y menos el transporte público.

Tabla 2

¿Cómo vienes al colegio?

1.- ¿Cómo vienes al colegio?					
			Caminando o en bicicleta	En coche	En Transporte público
AÑO QUE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014		55,65 %	1,84 %	42, 51 %
	2017		57,39 %	2,09 %	40, 52 %

Llama la atención el incremento en el uso del avión, ha pasado de un 7,6% a un 15,56%, prácticamente el doble, según aparece recogido en la Tabla 3. También queda muy claro que entre el alumnado está generalizado ir de vacaciones y el medio de transporte más utilizado es el coche, utilizando muy poco el tren o el autobús.

Tabla 3

¿Qué medio de transporte utilizas para ir de vacaciones?

2.- ¿Qué medio de transporte utilizas para ir de vacaciones?					
		Ninguno. me quedo en mi ciudad pueblo	Autobús o tren	En coche	En Avión
AÑO QUE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	0,9 %	2,3 %	89,17 %	7,60 %
	2017	1,57 %	2, 09 %	80,78 %	15,56 %

En el año 2014 predominaban los alumnos que no salían los fines de semana (el 59,8%), sin embargo en el 2017 los alumnos que no salen los fines de semana han pasado a ser un grupo pequeño (el 19,1%), como aparece en la Tabla 4. El medio de transporte preferido para estos momentos es el coche, frente al autobús o el tren.

Tabla 4

¿Qué medido de transporte utilizas los fines de semana si sales de viaje?

3.-¿Qué medio de transporte utilizas los fines de semana si sales de viaje?					
			Ninguno. Los pasos con mi familia y amigos en mi pueblo o ciudad	En tren o autobús	En coche
AÑO QUE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	Recuento	519	34	315
		%	59,80 %	3,90 %	36,30 %
	2017	Recuento	146	19	600
		%	19,10 %	2,50 %	78,40 %

Como se aprecia, en la Tabla 5, un incremento en los alumnos que nunca se los dejan encendido.

Tabla 5

¿Dejas la luz, el TV o el ordenador encendido cuando no queda nadie en la habitación?

4.-¿Dejas la luz, el televisor o el ordenador encendidos cuando no queda nadie en la habitación?							
CICLO				No, nunca	Si tengo que volver en unos minutos	Normal mente sí	Total
EP-2	AÑO QE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	Recuento	106	66	24	196
			%	54,10%	33,70%	12,20%	100,00%
		2017	Recuento	143	57	8	208
			%	68,80%	27,40%	3,80%	100,00%
EP-3	AÑO QE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	Recuento	92	104	18	214
			%	43,00%	48,60%	8,40%	100,00%
		2017	Recuento	129	72	9	210
			%	61,40%	34,30%	4,30%	100,00%
SEC-1	AÑO QE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	Recuento	147	186	25	358
			%	41,10%	52,00%	7,00%	100,00%
		2017	Recuento	113	148	15	276
			%	40,90%	53,60%	5,40%	100,00%
SEC-2	AÑO QE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	Recuento	21	72	7	100
			%	21,00%	72,00%	7,00%	100,00%
		2017	Recuento	31	36	4	71
			%	43,70%	50,70%	5,60%	100,00%
Total	AÑO QE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	2014	Recuento	366	428	74	868
			%	42,20%	49,30%	8,50%	100,00%
		2017	Recuento	416	313	36	765
			%	54,40%	40,90%	4,70%	100,00%

En el año 2014 hay sobre un 6% más de alumnos que apagan la televisión completamente que en el año 2017, como aparece recogido en la Tabla 6.

La respuesta “no” es claramente mayoritaria, y se ha incrementado ligeramente, como podemos apreciar en el Gráfico 1.

Tabla 6

¿Cómo apagas el televisor?

AÑO QE SE HA REALIZADO LA ENCUESTA	CICLO	Presionando el botón	Utilizando el mando a distancia
2014	EP-2	38,80%	61,20%
	EP-3	37,90%	62,10%
	SEC-1	38,00%	62,00%
	SEC-2	35,00%	65,00%
	Total	37,80%	62,20%
2017	EP-2	31,70%	68,30%
	EP-3	31,40%	68,60%
	SEC-1	29,70%	70,30%
	SEC-2	32,40%	67,60%
	Total	31,00%	69,00%

Gráfico 1. ¿Dejas el grifo abierto mientras te cepillas los dientes?

En esta pregunta, representada en el Gráfico 2, también se aprecia claramente que la respuesta mayoritaria es que se come a menudo carne, pescado o derivados, aunque la tendencia es a disminuir.

Aunque la opción mayoritaria en esta pregunta (Gráfico 3) es que se compra en las tiendas del barrio y en los centros comerciales, se observa que hay una leve tendencia a comprar sólo en las tiendas del barrio en lugar de sólo en los centros comerciales.

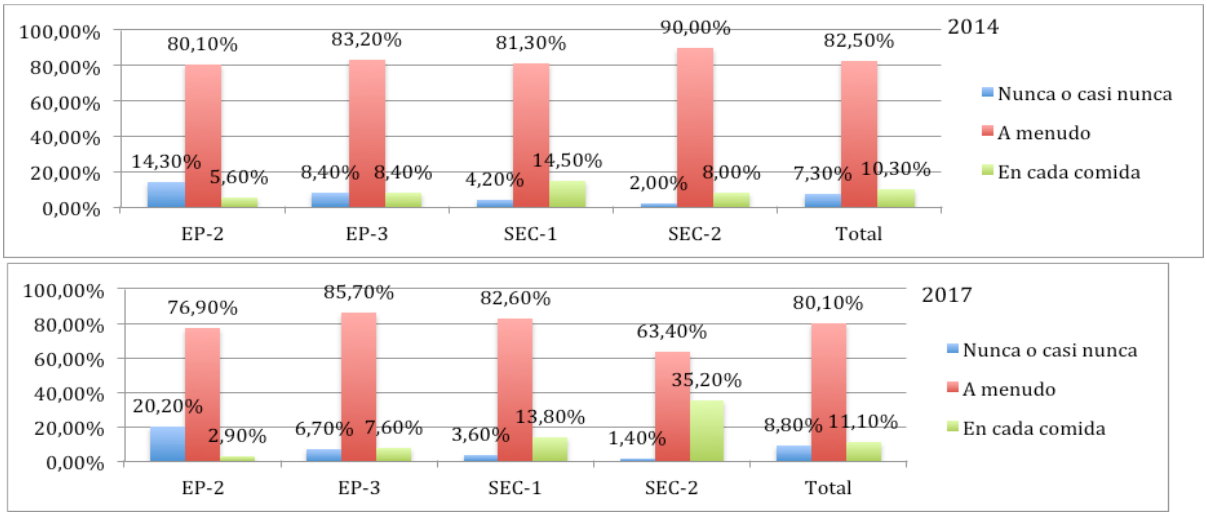


Gráfico 2. ¿Cuántas veces a la semana comes carnes, pescados o derivados?

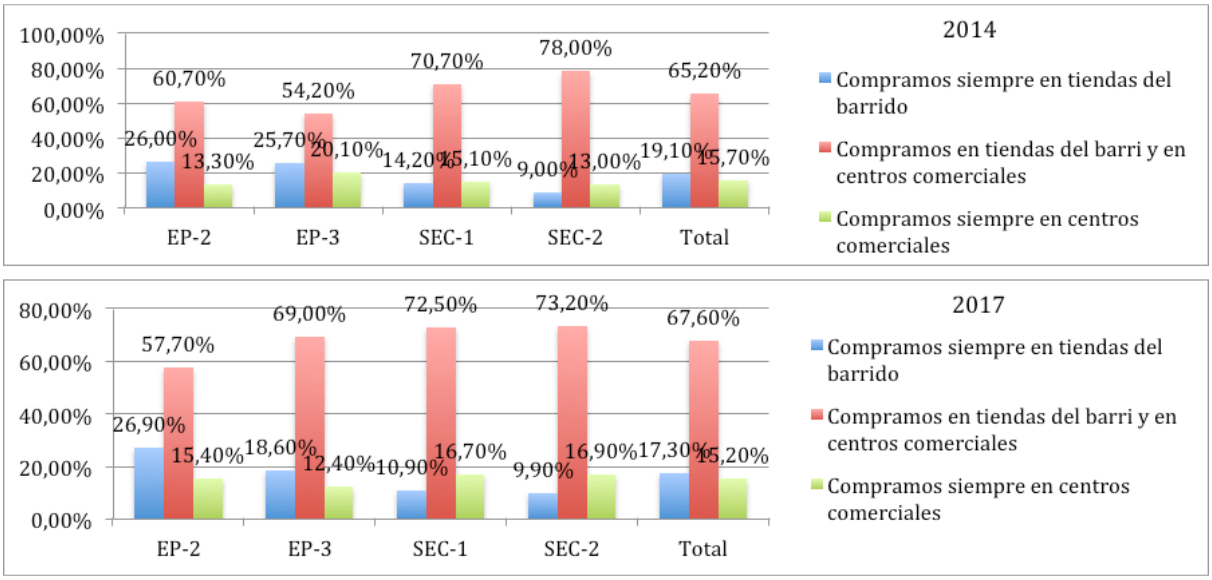


Gráfico 3. ¿Dónde suele ir tu familia de compras?

Las respuestas mayoritarias son tanto que se recicla papel, plástico y vidrio como que nunca se recicla. Entre el año 2014 y el 2017 ha habido un aumento muy ligero de la respuesta, como vemos en el Gráfico 4, que se recicla todo y una disminución muy ligera de la respuesta que nunca se recicla.

Predomina "la ducha cerrando el grifo mientras me enjabono", y esa respuesta se incrementa en el año 2017, como se aprecia en el Gráfico 5.

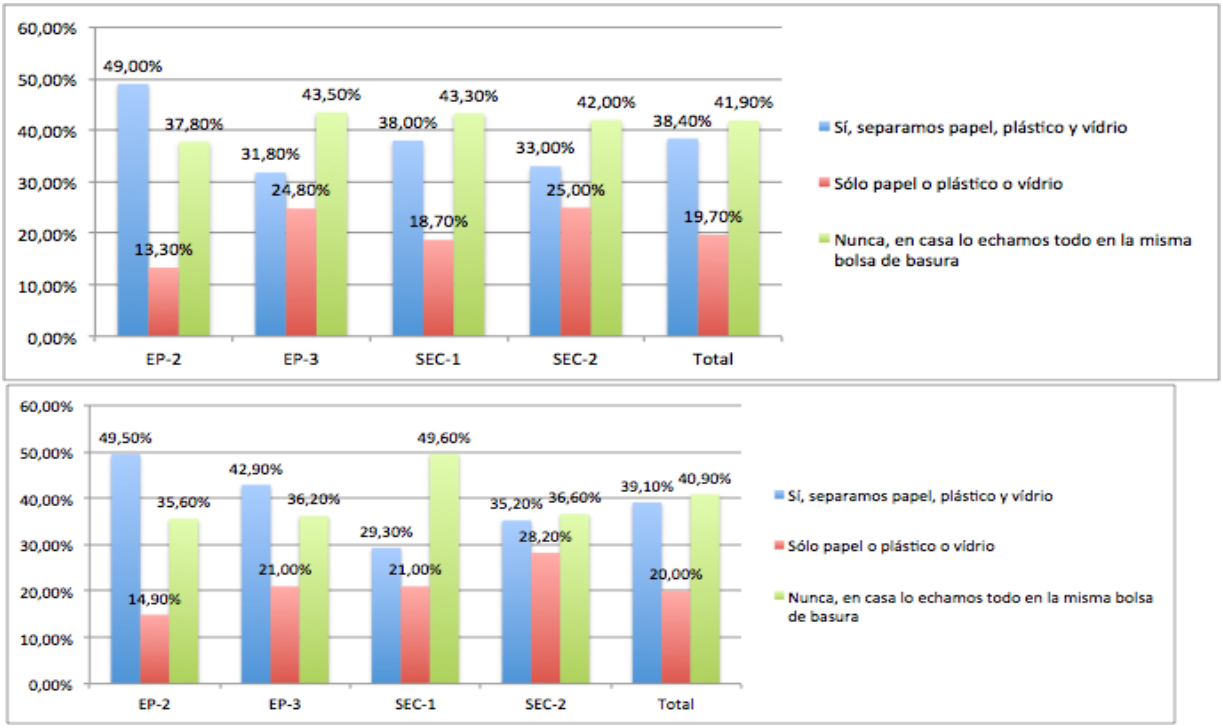


Gráfico 4. ¿Reciclas la basura en casa?

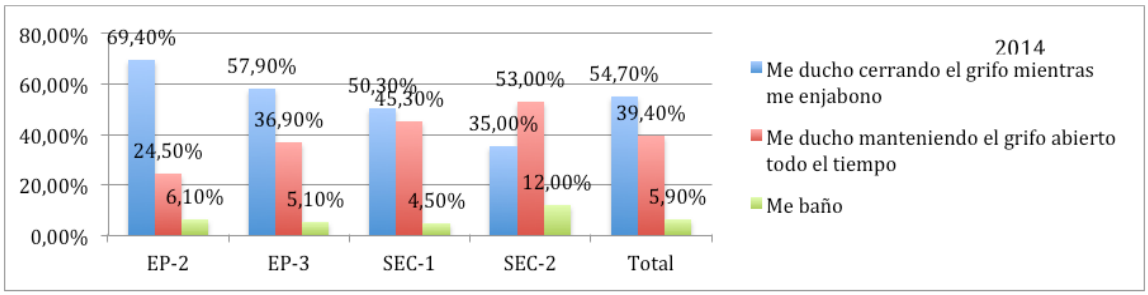


Gráfico 5. ¿Cómo te aseas?

En el Gráfico 6 se recoge los datos a la pregunta, siendo La respuesta mayoritaria la máxima (más de 6 regalos), y en 2017 se incrementa con respecto a 2014.

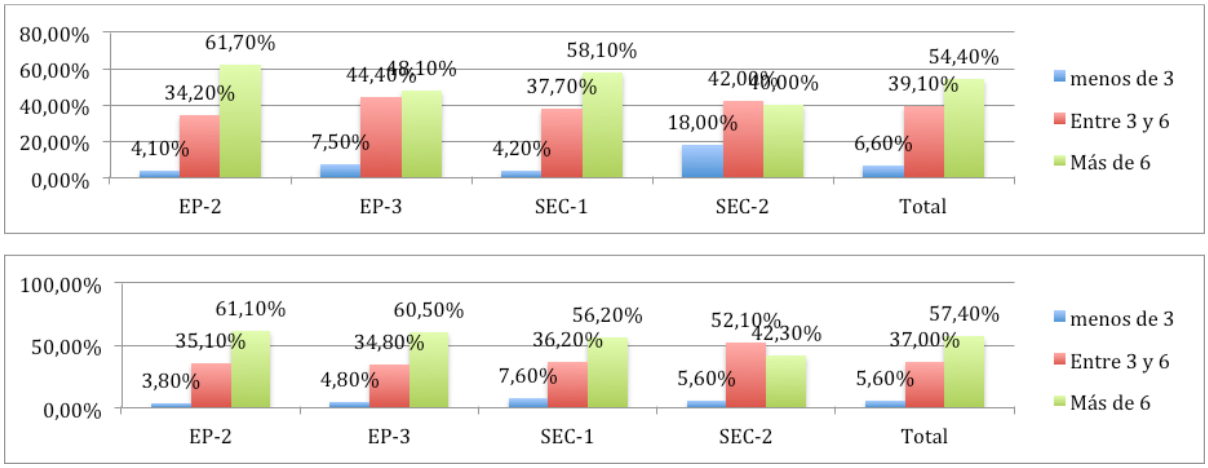


Gráfico 6. ¿Cuántos regalos has recibido en Navidad?

Mayoritariamente se responde que se regala o lleva a un sitio para reutilizarlo. Esta respuesta se incrementa levemente, como apreciamos en el Gráfico 7, del 2014 al 2017.

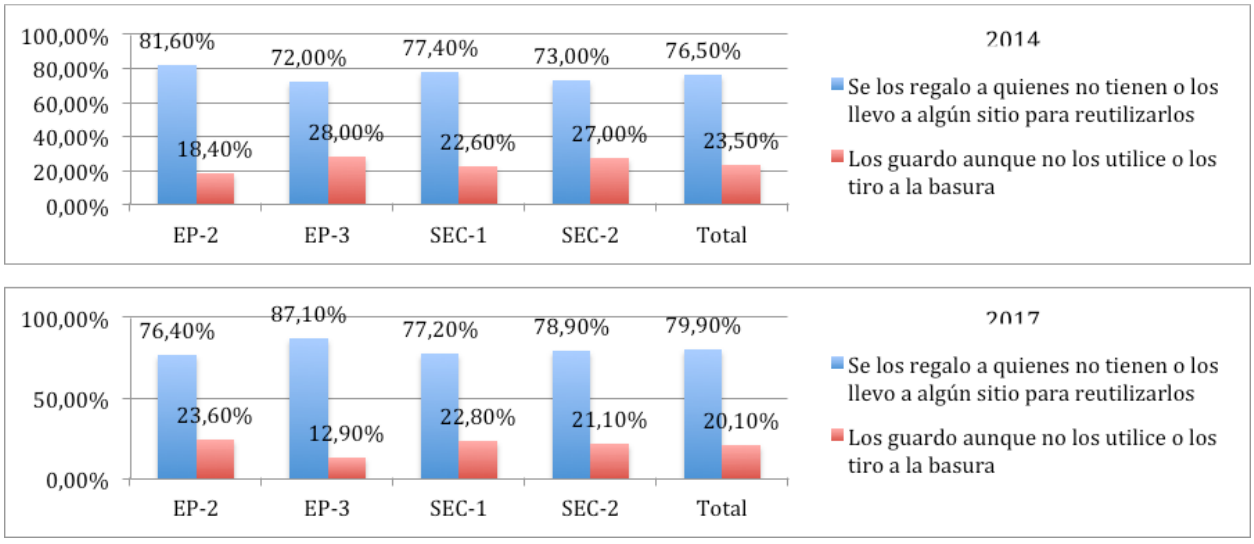
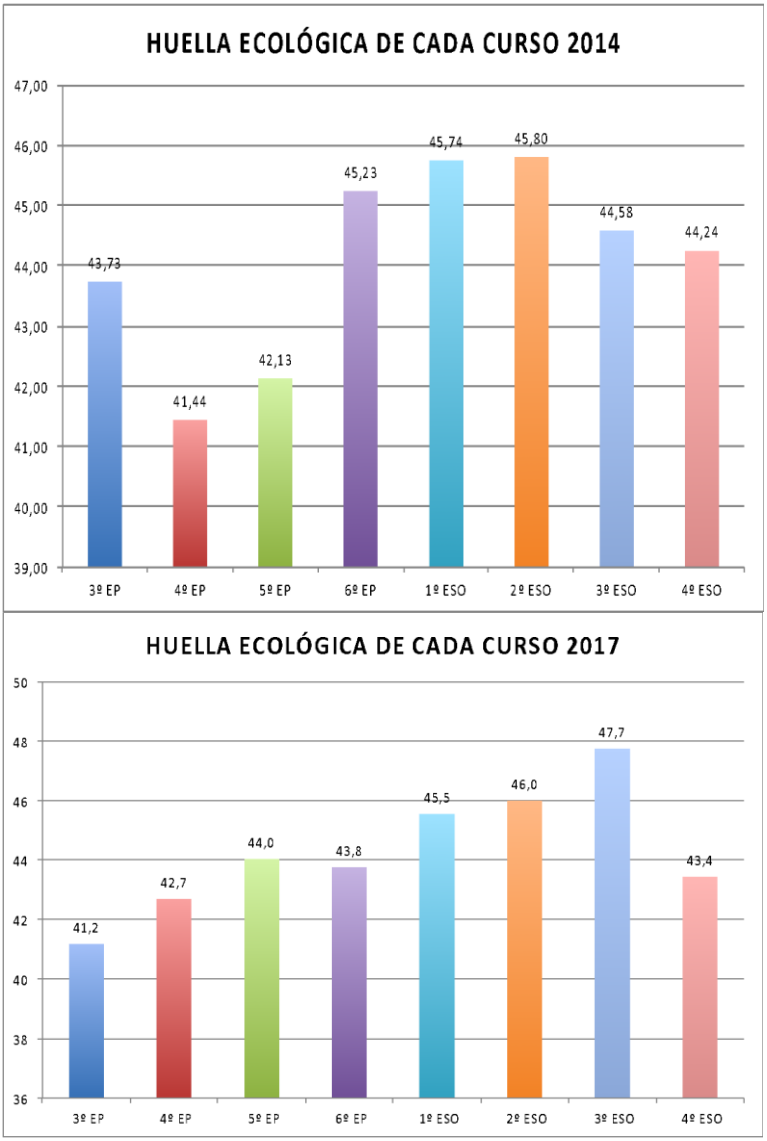


Gráfico 7. ¿Qué haces con las cosas que ya no utilizas?

Ciclos donde disminuye la huella ecológica: 3ºEP, 6º EP, 1º ESO, 2º ESO, 4º ESO, y aumenta en: 4ºEP, 5º EP y 3º ESO. Por tanto, como vemos en los Gráficos 8 y 9, hay más ciclos en los que la huella disminuye que aumenta.



Gráficos 8 y 9. Huellas ecológicas por cursos 2014-2017.

En la Gráfica 10 aparecen reflejados los datos medios de las huellas ecológicas del año 2014 y del 2017, pudiendo apreciar un leve aumento.

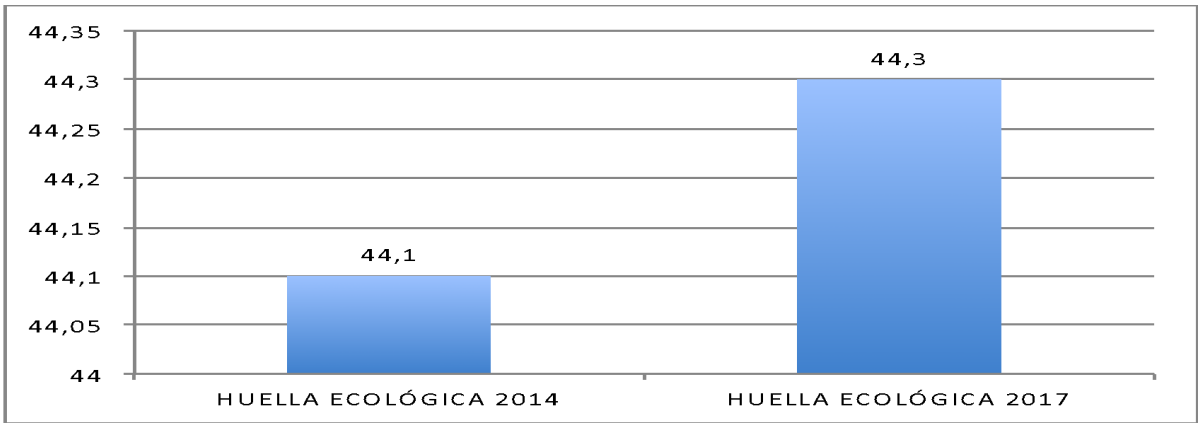


Gráfico 10. Huella ecológica media 2014-2017.

Conclusiones:

Del presente estudio podemos sacar algunas conclusiones generales.

1.- La huella ecológica media de los alumnos en 2014 se calculó en 44,11 en 2017 en 44,30 lo que significa 3,31 planetas Tierras necesarios para que la población viviera con este estilo de vida.

2.- Los cursos de Educación Primaria presentan unos resultados más sostenibles que los de Secundaria, tanto en el 2014 como en el 2017.

3.- No hay una relación entre los resultados de las clases de 2014 y esas mismas clases tres años después.

4.- Las preguntas que mejoran son aquellas que tienen más relación con lo que los alumnos pueden decidir por ellos solos, las preguntas que no mejoran son las que se relacionan más con lo que son las familias lo que lo deciden (Tabla 7). Por eso se puede considerar que en general, los resultados nos dicen que los alumnos en 2017 están más concienciados y son más sostenibles que 2014, la línea de trabajo sería ahora con las familias.

5.- Posibles temáticas medioambientales a trabajar a la luz de los resultados:

A raíz de la presente investigación se pueden plantear otras líneas de actuación para profundizar en los distintos aspectos que se han planteado. Veamos algunos:

a) El transporte. ¿Por qué se ha incrementado el uso del coche y ha disminuido el uso de los transportes públicos?, ¿Cómo podremos potenciar el uso de la bicicleta?

b) Las compras. Investigar la relación entre el consumo de carne y el incremento de la huella ecológica. Demostración del incremento de la huella ecológica de un animal frente a una vegetal.
c) El consumo y el consumismo. El consumo en algunas épocas del año, como en Navidad hace que se incremente los residuos.
d) El ahorro de electricidad y agua en casa. Se podría investigar los dispositivos ahorradores de energía y de agua.

Tabla 7

Relación de preguntas que mejoran o empeoran entre el año 2014 al 2017

PREGUNTA	MEJORA	EMPEORA
1.- ¿CÓMO VIENES AL COLEGIO?		X
2.- ¿QUÉ MEDIO DE TRANSPORTE UTILIZAS?		X
3.- MEDIOS DE TRANSPORTE LOS FINES DE SEMANA		X
4.-¿ DEJAS LA LUZ, … ENCENDIDA?	X	
5.- ¿CÓMO APAGAS LA TV?		X
6.- ¿DEJAS EL GRIFO ABIERTO MIENTRAS TE CEPILLAS LOS DIENTES?	X	
7.- ¿CUÁNTAS VECESA LA SEMANA COMES CARNE O DERIVADOS?	X	
8.- ¿DÓNDE SUELE IR TU FAMILIA DE COMPRAS?		X
9.- ¿RECICLAIS LA BASURA EN CASA?	X	
10.- ¿CÓMO TE ASEAS?	X	
11.- ¿CUÁNTOS REGALOS RECIBISTE EN NAVIDAD?		X
12.-¿QUÉ HACES CON LAS COSAS QUE NO UTILIZAS?	X	

Referencias

Amend, T., Barbeau, B., Beyers, B., Burns, S., Eißing, S., Fleischhauer, A., et al. (2011). ¿Una Pie Grande en un Planeta Pequeño? Haciendo cuentas con la Huella Ecológica. Triunfando en un planeta con cada vez mayor escasez de recursos. *La sostenibilidad tiene muchos rostros, 10*, 2-136.

Lara, J., Falfán, L. y Villa, A. (2012). Departamento de Educación, Universidades e Investigación Cuadernos de divulgación ambiental. *Huella ecológica, datos y rostros, 1*. México. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de http://www.sema.gob.mx/descargas/manuales/HuellaEcologica_SEMARNAT.pdf

Oficina Española de Cambio Climático. (2016). *Guía para el cálculo de la huella de carbono y la huella de carbono y para la elaboración de para la elaboración de un plan de mejora de una un plan de mejora de una organización*. España: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de http://www.sema.gob.mx/descargas/manuales/HuellaEcologica_SEMARNAT.pdf

PNUMA. (2012). *Perspectivas del medio ambiente mundial: Medio ambiente para el futuro que queremos. Informe GEO 5*. United Nations Environment Programme. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de http://www20.iadb.org/intal/catalogo/PE/2013/12308es.pdf

Salmoral, G., Dumont, A., Aldaya, M.M., Rodríguez-Casado, R. Garrido, A. y Llamas, M.R. (2011). Análisis de la huella hídrica extendida de la cuenca del Guadalquivir. *Papeles de seguridad hídrica y alimentaria y cuidado de la naturaleza, 1*. Fundación Marcelino Botín. Recuperado el 6 de mayo de 2017, de http://www.huellahidrica.org/Reports/Salmoral-et-al-2011.pdf

Turner, T. (2004). *¿Cuál es nuestra huella ecológica?* Recuperado el 6 de mayo de 2017, de https://greenteacher.com/article%20files/cualeseltamano.pdf

WWF. (2014). *Informe Planeta Vivo. Personas y lugares, especies y espacios*. Recuperado el 1 de mayo de 2017, de http://www.footprintnetwork.org/content/images/article_uploads/Informe-PlanetaVivo2014_LowRES.pdf

MEDIO AMBIENTE, ARTE Y CREATIVIDAD: LA NATURALEZA COMO RECURSO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

María-Dolores Callejón-Chinchilla*, Andrés Ortega-Cruz, Joan-Miquel Porquer-Rigo**, Rocío Arregui-Pradas*** y Eulalia Grau Costa****

**Universidad de Jaén; **Universidad de Barcelona; ***Universidad de Sevilla*

Resumen

Arte y naturaleza siempre han estado en relación, desde su imitación en el arte más tradicional a las propuestas artísticas más contemporáneas de vuelta a la naturaleza, de recuperación e inmersión en ella, con el arte como parte de una nueva forma de vida natural y sana, pasando por movimientos como el Land art, el arte del reciclaje o el arte de andar, entre otros. En este texto planteamos, el uso de la naturaleza como recurso fundamental en una educación artística de calidad, que atendiendo a la educación integral de la persona, eduque para la sostenibilidad, de manera creativa; y lo hacemos, considerando la importancia de la contemplación y la acción en ella; tratamos de la importancia de la contemplación -más allá de la percepción, que nos permite pasar de los objetos" a los "ámbitos de interés"- e implicar el "artivismo" como movimiento de arte actual, en nuestras prácticas educativas, artísticas y sociales. Presentamos algunas de nuestras propuestas de trabajo desde esta concepción.

Palabras clave: Arte, educación, medio ambiente, sostenibilidad, activismo.

Abstract

Art and nature have always been in relation, from their imitation in the most traditional art to the most contemporary artistic proposals of return to nature, of recovery and immersion in it, with art as part of a new natural and healthy way of life, Passing through movements like Land art, the art of recycling or the art of walking, among others. In this text we propose the use of nature as a fundamental resource in an artistic education of quality, that attending to the integral education of the person, educate for sustainability, in a creative way; And we do so, considering the importance of contemplation and action in it; We deal with the importance of contemplation - beyond perception, which allows us to move from objects "to" areas of interest "- and to

involve" artivism "as a current art movement in our educational, artistic and social practices . We present some of our proposals of work from this conception.

Keywords: Art, education, environment, sustainability, activism.

Introducción

Hablar de sostenibilidad está de moda y forma parte de los objetivos del milenio de la UNESCO, pero si nosotros estamos implicados en ello, es además, por una opción personal por el medio ambiente; por la consideración del valor del medio ambiente, quizás, por la necesidad de cada uno, de encuentro consigo mismo y con lo que le rodea, por la necesidad de volver a las raíces, de volver a la calma de esta naturaleza, que tenemos "controlada". Desde hace años los autores de este texto trabajamos desde nuestras áreas de conocimiento: las artes y la educación, -que se entrelazan en la creatividad necesaria para vivir hoy-, partiendo y llevando a la naturaleza, educando por medio de las artes para la sostenibilidad.

Método

Se presentan los conceptos que fundamentan la praxis: de una educación artística y creativa que utiliza la naturaleza como recurso con la intención de educar en la sostenibilidad. En primer lugar se trata de la estrecha relación entre medioambiente con el arte y la actividad artística; a continuación, de las posibilidades de educar integralmente por medio de las artes, especialmente desde la orientación del arte social y el activismo por la sostenibilidad.

Participa en ello profesorado implicado en la docencia en distintos niveles educativos, lo que muestran el amplio espectro de entornos de aplicación.

Arte y medioambiente

Es natural, la relación entre el arte y la naturaleza es natural…. desde que el hombre se encuentra en el mundo, en su medio, en la naturaleza y comienza a hacer y a "sentir" el arte: arte y naturaleza siempre han estado en relación. No vamos a entrar en ello, pero tenemos que reconocer que es, especialmente cuando el hombre domina -o cree dominar-, en cierta manera, la naturaleza cuando puede disfrutar y utilizarla como recurso. Podemos recordar las salidas al campo a pintar de los impresionistas, con la

intención de recoger todos los matices de las luces del sol; pero previamente, por ejemplo, ya imitaba Leonardo Da Vinci las formas de las alas de las aves, en sus "máquinas para volar", o Gaudí, más tarde, en sus estructuras arquitectónicas. No lo podemos negar, la naturaleza es uno de los recursos esencial para el arte que la imita, la representa… (D'Angelo, 2005), pero en la que también, podemos encontrar todos los materiales y útiles necesarios para la actividad artísticas y creativa: pigmentos, aglutinantes, herramientas, soportes… (Romero, 2017)

La relación entre el arte y la naturaleza, es por tanto estrecha: desde su imitación en el arte más tradicional como forma de representación, pasando por movimientos como el Land art, el arte del reciclaje o el arte de andar, entre otros, a las propuestas artísticas más contemporáneas de vuelta a la naturaleza, de recuperación e inmersión en ella, con el arte como parte de una nueva forma de vida natural y sana (Cano, 2007).

Por tanto, la utilización de la naturaleza como recurso didáctico no puede ser tampoco novedosa; son muchos los docentes que recurren a ella y no solo en la educación ambiental o en la enseñanza de las ciencias naturales, también lo hacen profesionales de la educación artística, siendo, incluso valorado, como ejemplo, podemos citar el trabajo de Francisco Javier Delgado Baena sobre el Land Art como recurso que ya fue premiado en 2012, en la XXIV convocatoria de los Premios Antonio Domínguez Ortíz, por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Nosotros también, llevamos muchos años, utilizando el medio ambiente como recurso, pero lo hacemos desde una educación artística que tiene la intención de educar para la sostenibilidad y terminamos implicando al alumnado de los distintos niveles en los que trabajamos, desde la educación formal, a otros ámbitos socio-educativos y culturales, teniendo: la naturaleza como recurso, la sostenibilidad como bandera.

Educación integral por medio de las artes: arte social, arte y activismo

Hoy la educación se proclama integral, pero deja de lado conocimientos importantes, experienciales y sensitivos. En un enseñanza que atienda a las inteligencias múltiples, que eduque en la integración de la emoción y la razón, en una enseñanza creativa que eduque para el futuro –como no puede ser de otra manera-, hemos de reconocer las posibilidades que tienen las artes, el papel que pueden tener, como forma de conocimiento intuitivo, crítico, complejo (Aznárez y Callejon, 2006).

Las artes, como el juego, permiten al mismo tiempo, "probar, ensayar" y aprender, organizarse y liberar tensiones, crear, pensar, soñar, ….,creando un espacio seguro que surge del "como si…"; las artes, desde la metáfora y el simbolismo se convierten en objeto de mediación (Moreno, 2016); y la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1990) inherente a la actividad artística, nos permite motivar e implicar, llevar al "artivismo" -activismo desde el arte- (Baigorri, 2003), fomentar la responsabilidad social desde la acción pero también desde la contemplación, que nos permite, observar con detenimiento, situarnos desde una percepción crítica y ponernos en el lugar, empatizando con lo que tenemos delante, haciéndolo propio, convirtiéndolo en "ámbito de interés" (López, 1998).

Resultados: Propuestas de Educación Artística para la Sostenibilidad

Se presentan como resultados de este trabajo, algunas propuestas desarrolladas e implementadas por los autores que muestran las posibilidades de la educación artística para educar en y para la sostenibilidad.

Comenzamos "saliendo" al "campo" para recoger desechos por el entorno y luego, después de su clasificación y selección, hacer "arte del reciclaje". Estas actividades son ya interesantes, incluso interdisciplinares, pero no nos bastaban. Nuestras propuestas se han ido enriqueciendo a lo largo de los años, desde la complejidad, con las aportaciones del arte social, buscando la implicación y concienciación no solo del alumno, sino también de los colectivos sociales de los propios contextos a los que salíamos a realizar la actividad; hemos incluso integrado términos como la visibilidad y el empoderamiento, promoviendo conductas y hábitos más éticos y sostenibles, más saludables. Así, por ejemplo, hemos hecho propuestas que implicaban un estudio y análisis previo para la mejora y recuperación de espacios degradados, por medio del arte; hemos participado de las iniciativas del colectivo Culturhaza quienes han convertido su terreno agrícola en espacios para la creación artística colectiva, de recuperación de espelta ecológica; o conseguido integrar materiales sostenibles en la didáctica de la escultura, con la propuesta de Eulalia Grau de realizar fieltro con lanas de ovejas del Pirineo en extinción y utilizarlo como soporte o recubrimiento (Porquer, Grau y Falgueras, 2014) Mezclando el arte, la actividad artística la creatividad con las prácticas sociales, con el emprendimiento local, del terreno, sostenible....

Además, ante la petición de una editorial (Anaya) para el desarrollo de una propuesta para Educación visual, plástica y audiovisual (EPV) para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), la naturaleza y el medio ambiente, hemos podido convertir la naturaleza y la sostenibilidad en uno de los ejes que vertebran la propuesta (Callejón, Arregui, Carmona y Benito 2015; Callejón, Arregui, Maturana y Piqueras, 2016).

Conclusiones

Creemos que no solo es posible y útil una enseñanza de las artes, que tenga la naturaleza como recurso, sino que se puede, a pesar de las leyes, los condicionantes del sistema y de los requerimientos editoriales, plantear una propuesta educativa que, de verdad, eduque integralmente, teniendo en cuenta el desarrollo sostenible, y hacerlo por medio de las artes y la creatividad.

Referencias

Aznárez, J.P y Callejón, M.D. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela abierta, Revista de innovación educativa, 9*, 181-197. Recuperado el 10 de mayo de 2017, de http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea9/aznarez.pdf

Baigorri, L. (2003). *Recapitulando: modelos de artivismo (1994-2003). Artnodes*. UOC. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de https://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/baigorri0803/baigorri0803.html

Callejón, M.D., Arregui, R., Carmona, L.P. y Benito, M,I. (2015a). *Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Nivel I.* Madrid: Anaya Educación.

Callejón, M.D., Arregui, R., Carmona, L.P. y Benito, M,I. (2015b). *Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Nivel II.* Madrid: Anaya Educación.

Callejón, M.D., Arregui, R., Maturana, M.L. y Piqueras, M.E. (2016). *Educación Plástica, Visual y Audiovisual. 4.* Madrid: Anaya Educación.

Cano, F. (2007). La actitud ante la naturaleza en el arte actual (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 12 de marzo de 2017, de http://eprints.ucm.es/7401/1/ucm-t29149.pdf

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York:

Harper&Row.

D'Angelo, P. (2005). *Esteticadella natura. Bellezzanaturale, paesaggio, arte ambientale.* Laterza: Bari.

Delgado, F. J. (2012). *Arte y Naturaleza.* El *Land Art como recurso didáctico para la educación artística* . XXIV Premios Antonio Domínguez Ortiz. (Primer premio). Sevilla: *C*onsejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/14022013/42/es-an_2013021411_9145208/ADO24/ado24_1p2/01.pdf

López, A. (1998). *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura.* Madrid: Rialp.

Moreno, A. (2016). *La mediación artística.* Barcelona: Octaedro.

Porquer, J.M., Grau, E. y Falgueras, C. M. (Julio, 2014). *Tejiendo con hilo nuevo. La unidad de experimentación artística "Nuevos recubrimientos y contenedores en arte"*. En A. Díaz-Román y M. T. Ramiro Sánchez (Comps.), *XI Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (Fecies)* (pp. 510-516). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) y Facultad de Psicología, Universidad de Granada. Bilbao (España). Recuperado el 16 de febrero de 2017, de http://www.ugr.es/~aepc/FECIES_13/FECIES_CAPITULOS_2014.pdf

Romero, R. (mayo, 2017). *El reto pedagógico: los materiales pictóricos naturales, ecológicos y sostenibles.* Comunicación presentada en las II Jornadas Art+Social+Textil. Universidad de Barcelona, Barcelona.

LA GRANJA ESCUELA COMO ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL CENTRO ESCOLAR

Mª Luisa Moreno Gutiérrez*, Pedro Garrido González de Riancho y Concepción Garrido González de Riancho*****

**Centro de Estudios Universitarios "Cardenal Spínola" CEU San Pablo Andalucía; **Colegio San José SS.CC Sevilla; ***Universidad de Sevilla*

Resumen

El centro educativo, dentro de las actividades complementarias que plasma en su Proyecto Educativo del Centro, organiza la salida a las granjas escuelas, sobre todo en Educación Infantil y Educación Primaria. Las escuelas asumen la formación integral del alumnado, y entendemos que la educación ambiental es un aspecto importante y fundamental a tratar y trabajar con las futuras generaciones. La visita a una granja escuela puede realizarse de muchas formas. Nos preguntamos como lo hacen los centros educativos que acuden a las granjas escuelas. Para ello hemos pasado una encuesta a centros educativos de la provincia de Sevilla, con sus respuestas queremos saber que importancia le da el colegio a esta actividad así como su organización desde el centro, desde el aula. Tras la recogida de datos, podemos decir que los profesores de Infantil y Primaria consideran esta actividad como muy interesante, entre otras cosas por los contenidos y aportación de una dimensión más motivadora y vivencial.

Palabras clave: Actividad complementaria, colegio, granja escuela, proyecto educativo, medio ambiente.

Abstract

The educational center, as part of the complementary activities embodied in its Educational Project of the Center, organizes the exit to the farms schools, especially in Early Childhood Education and Primary Education. The schools assume the integral formation of the students, and we understand that environmental education is an important and fundamental aspect to deal with and work with future generations. Visiting a farm school can be done in many ways. We ask ourselves how do schools go to school farms. For this we have passed a survey to schools in the province of Seville,

with their answers we want to know what importance the school gives to this activity as well as its organization from the center, from the classroom. After collecting data, we can say that the teachers of Kindergarten and Primary consider this activity as very interesting, among other things for the content and contribution of a more motivating and experiential dimension.

Keywords: Complementary activity, school, school farm, educational project, environment.

Introducción

La realización de las salidas o visitas escolares forman parte de las actividades complementarias que realizan los centros escolares. Estas actividades aparecen programadas en los documentos institucionales, a través del Proyecto de Centro y de ahí en las programaciones de aula. El objetivo plateado era el conocer que sentido le da el profesorado a esta actividad complementaria y sí el profesorado planteaba un antes y un después de la actividad, así como su importancia.

Algunos autores, como López-Ruiz (2016), creen que el alumno tienecada vez menos oportunidades de interaccionar con su entorno próximo, pudiendo la escuela compensarlas a través de las salidas y visitas. También habla de la poca planificación, perdiéndose posibilidades didácticas al no desarrollar del antes y del después de la actividad. Con la encuesta realizada hemos comprobado que, al menos en la visita a la granja escuela, no es así. Quizás por encontrarse vinculada en el desarrollo de alguno de los contenidos y objetivos[1], que la misma legislación marca para ambos niveles

[1]Objetivos de la Educación Primaria: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura. l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

Objetivo en Educación Infantil: d) Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica. (Orden 5/8/2008).

educativos (LOMCE, Real Decreto y Orden).

El hecho de efectuar la salida o visita, saliendo los alumnos del aula y ponerlos en contacto con nuevas experiencias que además de ampliar destrezas, promueve el desarrollo personal, constituyendo una experiencia social que puede proporcionar muchas satisfacciones (Wass, 1992, p.14).

Con la visita el alumno se abre a otras "experiencias, rompiendo la monotonía y dando un matiz lúdico al proceso educativo y se le que facilita la adquisición de nuevos contenidos" (Cuenca 2011, p. 122).

Por otro lado, somos conscientes que "la educación ambiental propone un gran objetivo para la escuela: capacitar a los niños y niñas en el análisis de su realidad y actuar de forma reflexiva, valorando la repercusión de las acciones en el medio" (Tiana Ferrer, 2006, p. 38).

Método

Para saber que piensa y como organizan los centros la visita a una granja escuela, hemos confeccionado una encuesta, con 9 preguntas abiertas para que el profesorado pueda poder expresarse. Posteriormente hemos tenido que realizar categorías en cada pregunta en función de las respuestas dadas por el profesorado, que han sido muy ricas, y así poder cuantificar las respuestas.

Resultados

De las encuestas enviadas a los centros de Sevilla, hemos recibido 51, entre centros públicos, privados y concertados, distribuidos de la forma siguiente, tal como aparece en la Tabla 1.

Tabla 1

Tipología de colegios participantes

Tipología de centros	Número de encuestas recibidas
Colegios Concertados	27
Colegios Públicos	21
Colegios Privados	3

La generalidad de las encuestas recibidas han sido de centros privados y concertados siendo los concertados mayoritarios, tal como aparece en la Figura 1. De centros privados se han recibido muy pocas, que se han incluido para que exista una representación de la percepción de todos los tipos de centros que constituyen el sistema educativo español.

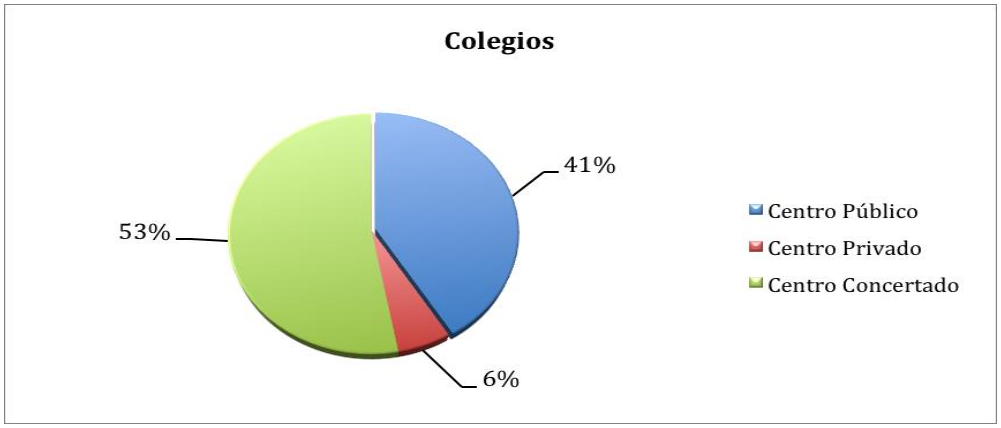


Figura 1. Tipología de colegios participantes.

Conociendo el número de centros que participan, pasamos a analizar cada una de las respuestas de forma detallada.

La primera pregunta que hemos plateado, cuya representación aparece en la Figura 2, trata sobre la importancia de la actividad.

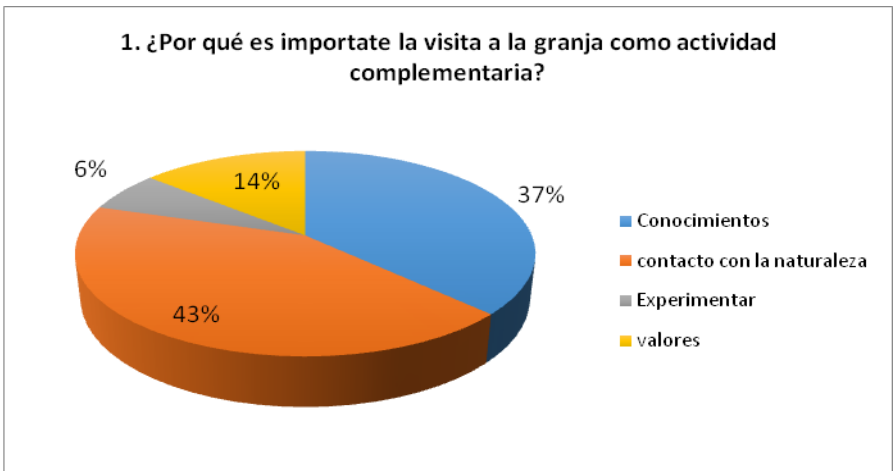


Figura 2. Importancia de la actividad complementaria.

Se pude destacar que la mayoría de las respuestas se han centrado en la importancia del contacto con la naturaleza, seguida de "el afianzar conocimientos". Así mismo la importancia de los valores que fomenta y que el alumnado pueda experimentar, tocar y vivenciar el contacto de los animales, las plantas, etc, ha sido muy apreciado.

En la segunda pregunta, representada en la Figura 3, intentamos conocer que pretende el centro fomentar con la visita. Las respuestas han sido variadas, desde la oportunidad para "aprender haciendo" (mancharse con la harina para hacer pan, con el barro para hacer una figura, etc.) hasta "que puedan pasar un buen rato, en la naturaleza, aprendiendo cosas nuevas". Se intenta por lo tanto fomentar no solo el afianzar los aprendizajes teóricos, sino el vivenciarlos, el estar en contacto con la naturaleza, aprender, respetar y cuidar tanto el medio ambiente como a los animales y plantas. Tema interesante es también el aprovecharlo para descubrir las tareas agrícolas así como otros oficios que no suelen darse en las ciudades y por lo tanto desconocidos para ellos. Destacamos también su valor para fomentar la convivencia entre ellos, así como con los adultos que los acompañaran: profesorado y los padres en algunos casos.

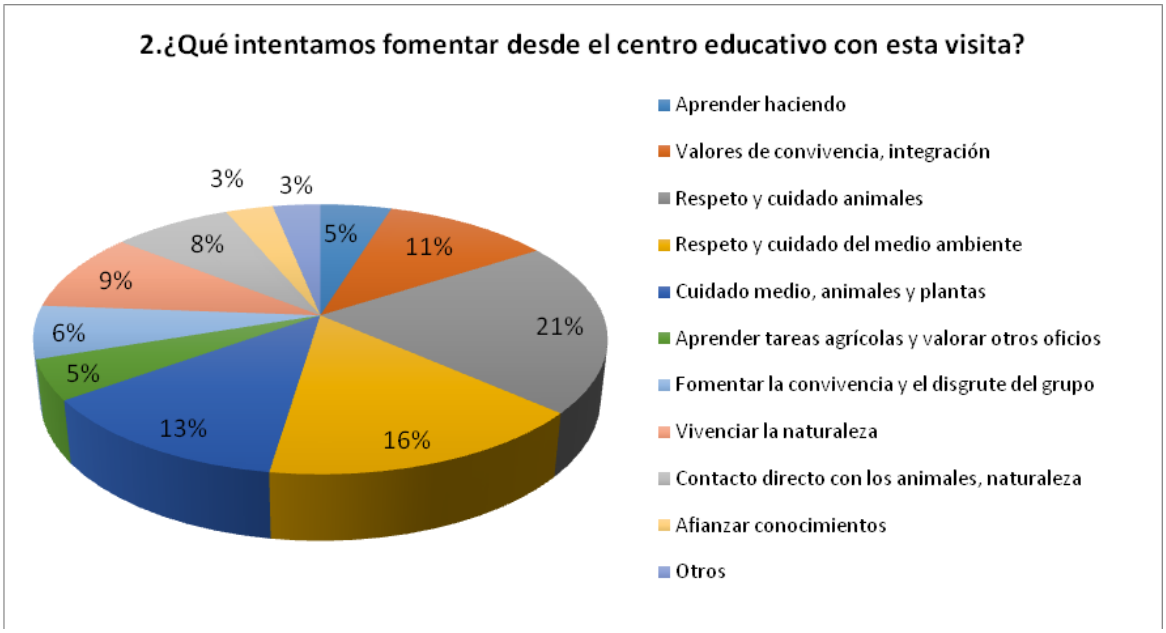


Figura 3. Qué se intenta fomentar desde los centros.

Una vez que conocemos la importancia que le dan los profesores a la visita y que cosas intenta fomentar, podemos preguntarles sobre la preparación y el después de la salida (Figura 4). Está en sus programaciones y trabajan los contenidos que han de desarrollar según el curriculum, a través, en muchos casos de proyectos. Suelen prepararla a través de los diálogos que se entablan en las asambleas de clase, de los trabajos por proyecto desarrollados y con el estudio de los animales domésticos y plantas.

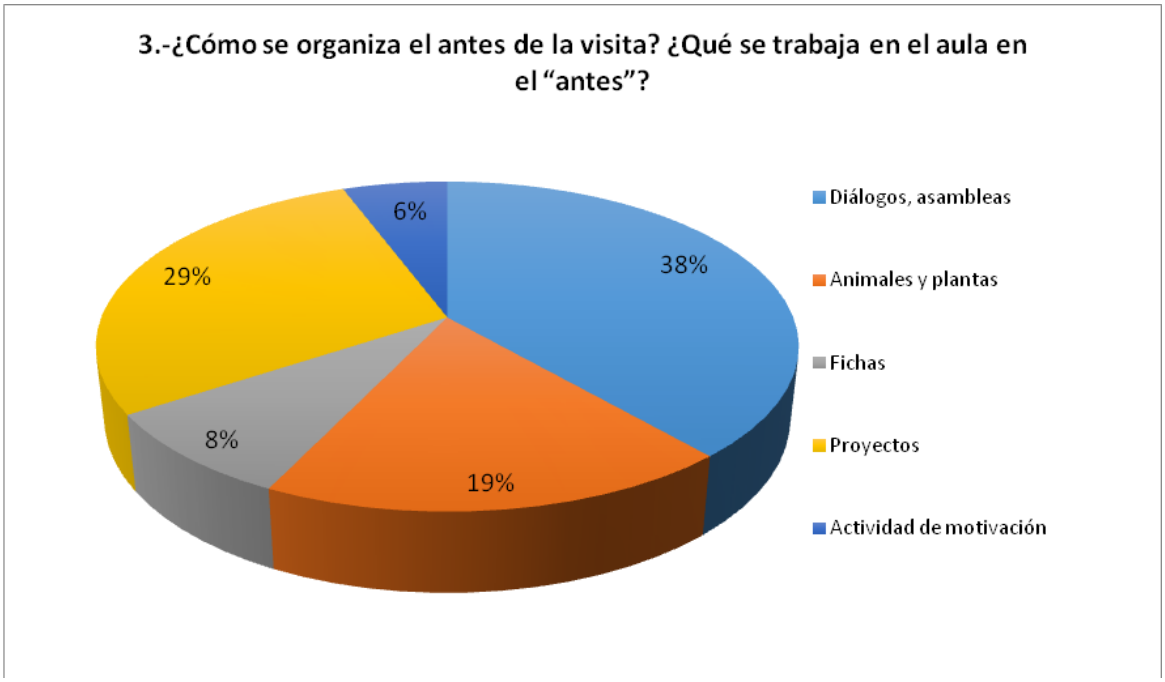


Figura 4. ¿Cómo se prepara en el aula la salida?

Para conocer que ha aprendido el alumno, va a realizar distintas tareas especificadas en la Figura 5. El docente, ayudado por diferentes técnicas, recoge sus vivencias y aprendizajes a través de las propias expresiones orales del alumnado, en las asambleas. Además usan la realización de dibujos, collages, visualización de fotos, redacciones, fichas, etc.

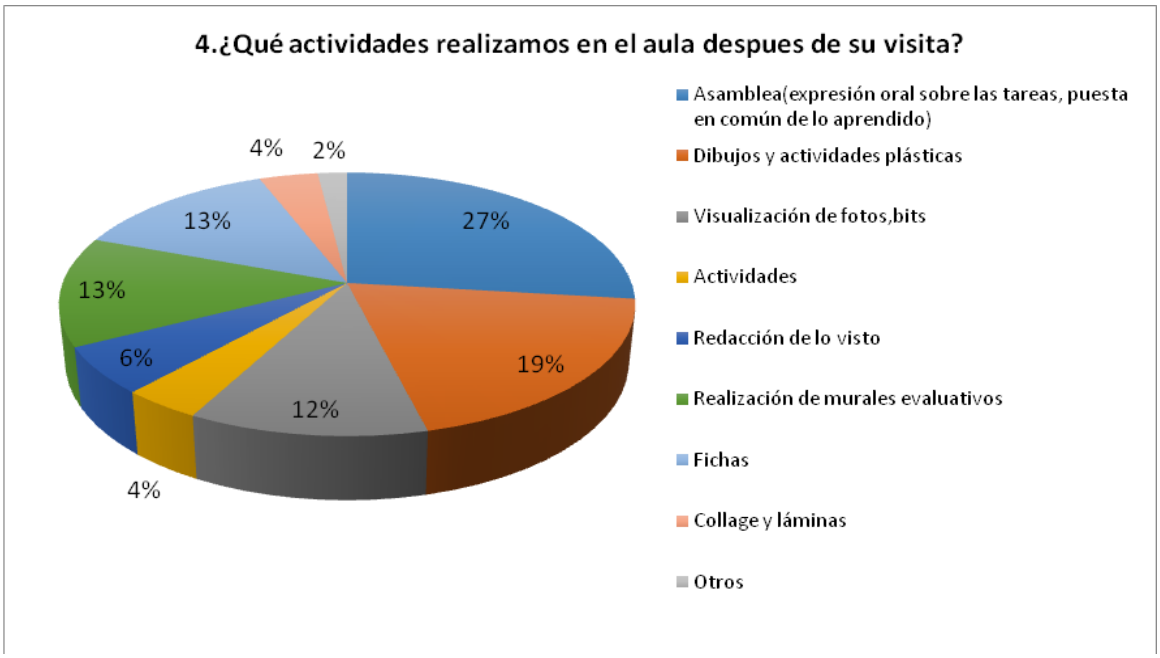


Figura 5. Actividades realizadas tras la visita.

Los valores ambientales asumidos por el alumnado tras la visita, el profesorado piensa que el más conseguido es "el respeto a las plantas y animales", así como la importancia del reciclaje. Destacan también los valores de convivencia y el comportamiento fuera del colegio, tal como se representa en la Figura 6.

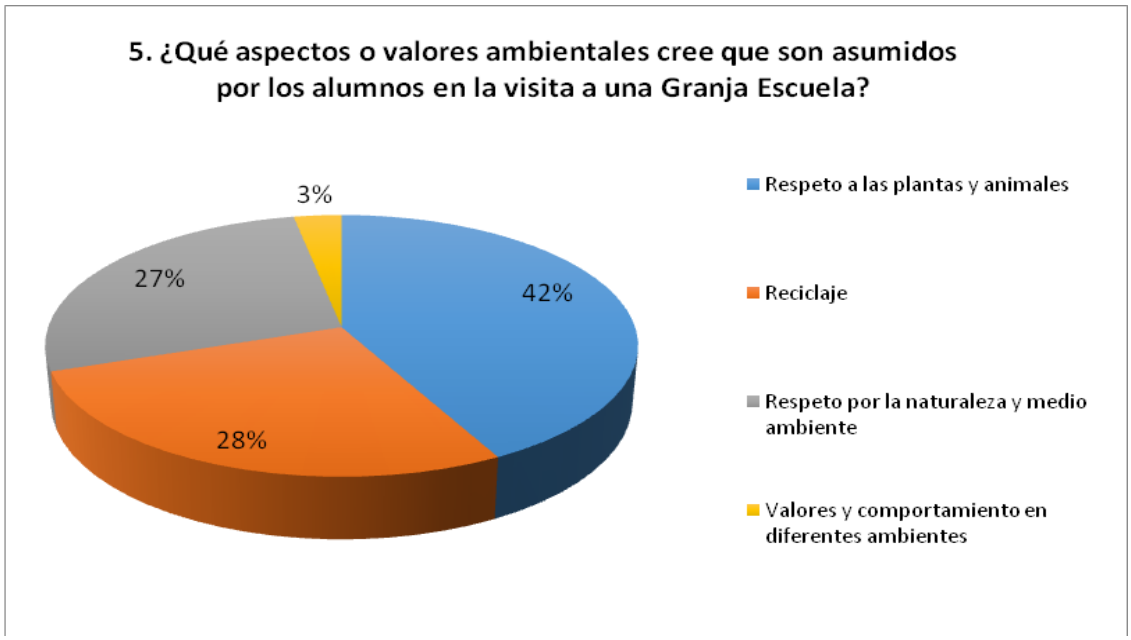


Figura 6. Qué valores ambientales son asumidos tras la visita.

Suelen visitarla desde Infantil hasta el segundo ciclo de Educación Primaria, aunque lo más extendido es en Infantil, con una periodicidad de una vez al año. En la Figura 7, podemos ver el número de visitas que se realizan.

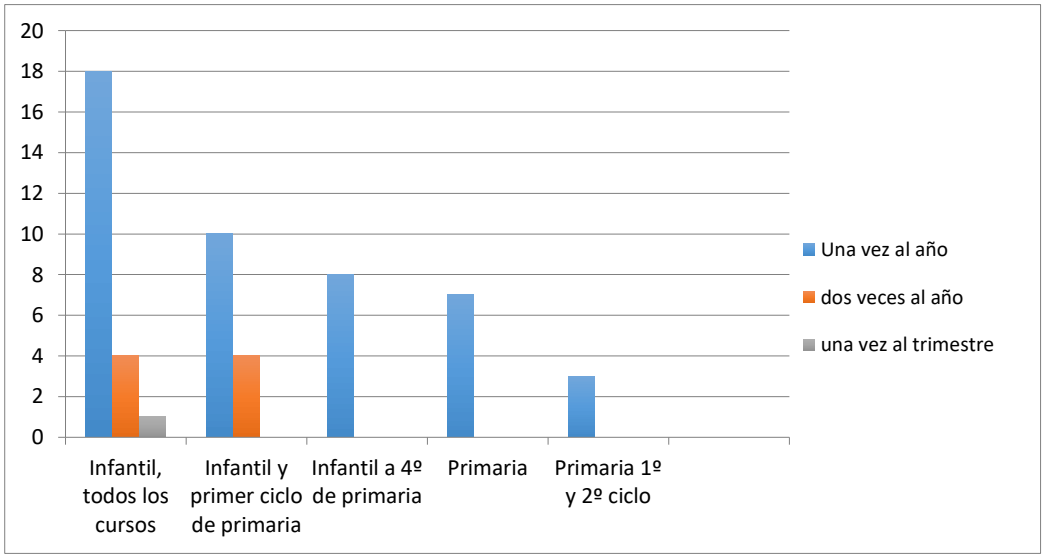


Figura 7. Número de visitas a granjas escuelas.

Entre las actividades que les resulta más apropiadas destacan todas aquellas que tienen que ver con el contacto con los animales, el poder tocarlos, montarlos, darles de comer, limpiarlos, etc. También la realización del pan o el taller de plantas, como aparece en las Figura 8. Tenemos que destacar que muchos centros, al realizar proyectos piden actividades relacionadas con ellos.

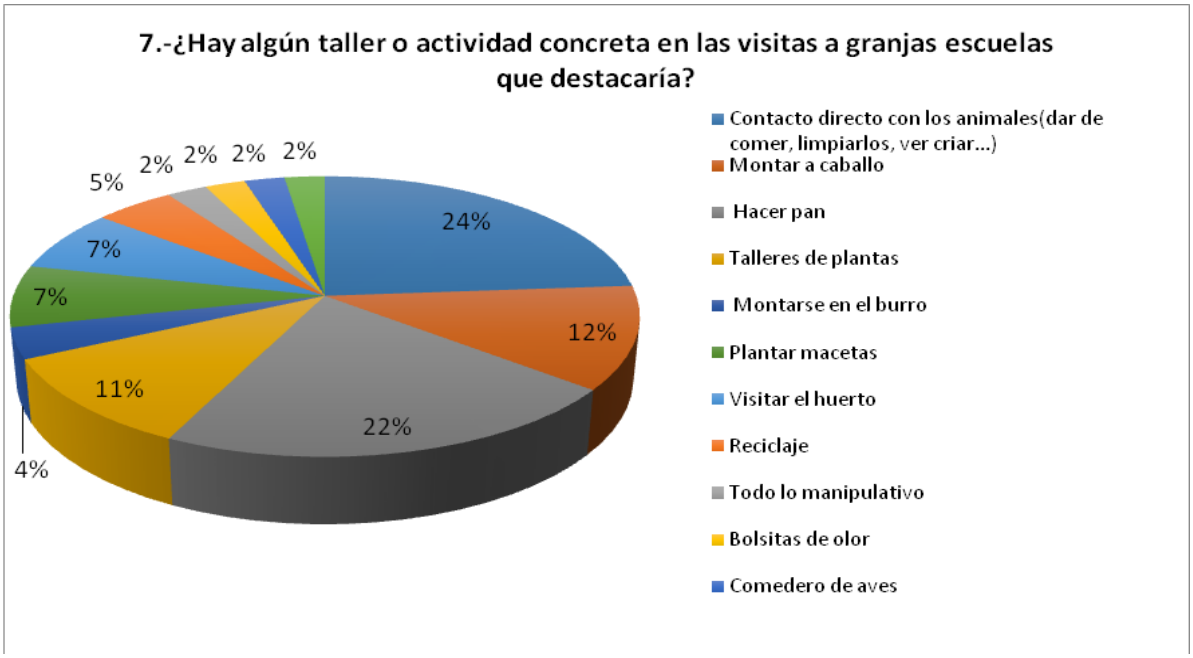


Figura 8. Actividades a destacar en la granja escuela.

Sobre las granjas visitadas en Sevilla, comentar que han proliferado por la provincia, destacando la Buhardilla, Los Miradores y Cuna, seguida muy de cerca por Albahaca, tal como aparece en la Figura 9. Así mismo dependiendo de si es Infantil o Primaria prefieren unas u otras en función de su tamaño e instalaciones. Se encuentran desde espacios en la Sierra Norte como una hacienda olivarera o una casa de campo.

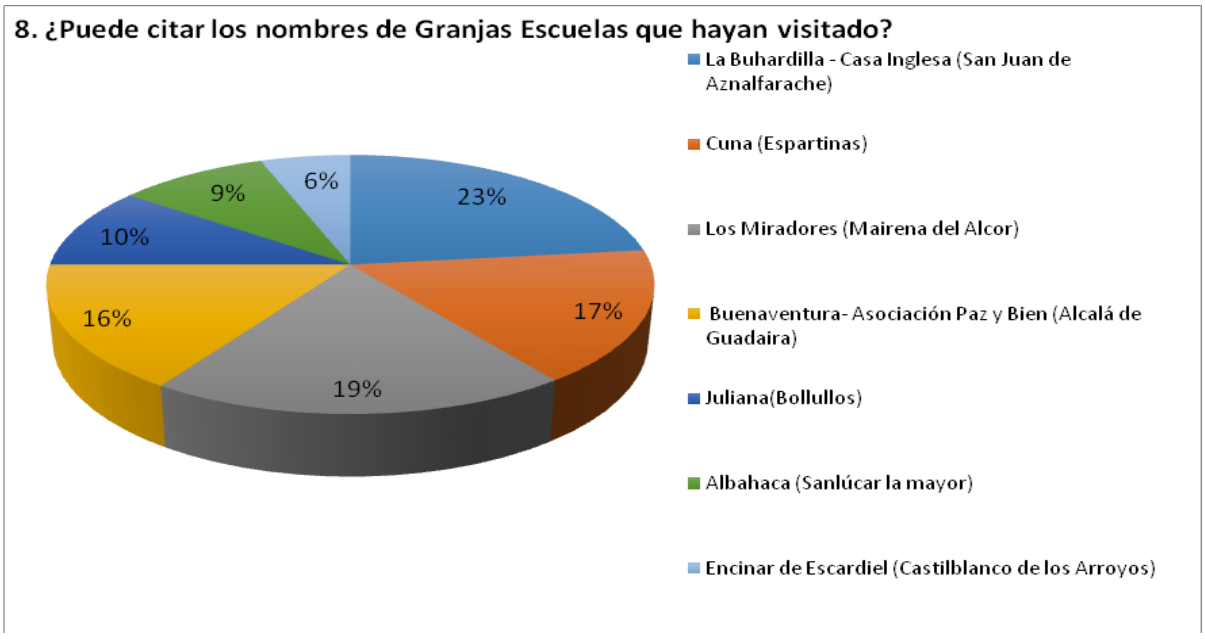


Figura 9. Granjas escuelas visitadas.

Conclusiones

Hemos constatado, que el profesorado, prepara las salidas cuidadosamente. Las considera como una estrategia optima para vincular los contenidos y aprendizajes de la escuela a la experiencia de la salida. Además considera que son motivadoras y se desarrollan en un entorno lúdico, de una forma activa y vivencial, donde se realiza un aprendizaje global e integrador. El alumno aprende a través de una experiencia de observación y de acción, de un contacto directo con esa realidad natural. Este tipo de salidas, fomenta también los procesos de socialización y convivencia así mismo potencia la compensación de desigualdades sociales, ya que hay niños que de otra forma no tendrá acceso a realizar este tipo de visitas.

Referencias

Cuenca, J.M. (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M. P. Rivero (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 111-129). Zaragoza: Mira Editores.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *2013*(295), 1-64.

López-Ruiz, M. y Albadalejo, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: Planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 9*(19), 44-55. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de http://espiral.cepcuevasolula.es/

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, *2008*(169).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado, 2014*(52), 1-58.

Tiana, L. (2006). La granja-escuela infantil: una propuesta para la educación infantil desde la educación ambiental. En I. Askasibar, C. Coll, T. Franquesa, D. Gil, A. Mañas, C. Miguel, et al. (Eds.), *Sostenibilidad, un compromiso de la escuela* (pp. 37- 42). Barcelona. Grao.

Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

THE LABORATORY OF PHENOMENOLOGY OF COMMUNICATIVE RELATIONSHIP AT THE UNIVERSITY OF BARI "ALDO MORO" AND THE DUGI (GROUP-INTERACTIVE UNIVERSITY DIDACTICS)

Gabriella de Mita

University of Bari - Italy

Abstract

Background. The offered speech aims to analyse the innovative experience of DUGI (Group-interactive University Didactics) inspiring the "Laboratory of Phenomenology of communicative relationship" (Lab.Fe.Re.Com.) of the Interuniversity Research Centre "Laboratory of Group-Analysis and Epistemology" (C.I.R.La.G.E.) of University of Bari, Perugia, Santiago de Compostela, Verona (www.cirlage.uniba.it). One section of Lab.Fe.Re.Com. has been developed in academic year 2016-2017 at the university course of *Philosophy and communicative relationship* I teach at the Master's degree in "Science of Editorial, Public and Social Information" (SIEPS) of the Department of Educational Science, Psychology, Communication at the University "Aldo Moro" in Bari. **Method.** The DUGI uses scientific discoveries, a phenomenological and group-analytic Matrix, introduced in the didactic field by the Abercrombie-Giordano's methodological Paradigm (see de Mita, 2016). **Results and Conclusion.** This paper is given the phenomenological analysis of the phase during the start-up of *Laboratory of the Phenomenology of the communicative relationship*. During that phase, there are all the conditions for the students (the communication experts-to-be) to accomplish how to re-signify their institutional demand for "information-on", in terms of awareness of "training-to" recognise in the "relation-with" the constitutive substratum of the communicative relationship (see de Mita, 2007).

Keywords: Phenomenology, communicative relationship, innovation didactic, formative change.

Resumen

Antecedentes. Se analiza la experiencia innovadora de la DUGI (Enseñanza universitaria grupo-interactiva) que inspira el "Laboratorio de Fenomenología de la

relación comunicativa" (Lab.Fe.Re.Com.) del Centro Interuniversitario de Investigación "Laboratorio de Grupo Análisi y Epistemología" (C.I.R.La.G.E.) Universidad de Bari, Perugia, Santiago de Compostela, Verona (www.cirlage.uniba.it). **Método.** La DUGI utiliza los descubrimientos universitarios, de matriz fenomenológica y grupo analítica, introducidos por el paradigma metodológico "Abercrombie-Giodano". Ella permite de adquirir la capacidad de "aprender a desaprender" los esquemas conceptuales de la dimensión de la relación comunicativa, integrando la adquisición del metodo de investigación fenomenológica con la interacción del grupo de matriz grupoanalitica. **Resultado y Conclusiones.** En este trabajo se hace referencia, en particular, a la análisis fenomenológica del fragmento de la fase inicial del Lab.Fe.Re.Com. en el curso Estudios en *Filosofía y relaciones comunicativas* en el Departamento de Ciencia de la Formación, Psicología, Comunicación de la Universidad de Bari (Italia). En esta etapa se crean las condiciones para los estudiantes (futuros expertos en comunicación) que experimentan como re-significar sus demanda institucional de información en términos de conciencia - formado para reconocer en el informe - sustrato constituyente de la relación comunicativa.

Palabras clave: fenomenología, relación comunicativa, innovación educativa, cambio educativo.

Introduction

What is the Permanent Laboratory of Phenomenology of Communicative Relationship (Lab.Fe.Re.Com.)?

The Lab.Fe.Re.Com. was founded in 2008 within the C.I.R.La.G.E. with the aim of creating an *ad hoc* space within which analysing communication in its relational constituent dimension through the methodological prerequisites of the phenomenology of Husserlian matrix and considering the applications in the field of the professional interactions dealing in particular with information and communication.

Specifically, the laboratory is dedicated to combining the theoretical level of research on communicative relation to the practical-applicative level for the training of the future communication professionals.

Communicative relation. Theoretical level of research

Lab.Fe.Re.Com. develops the theoretical research on the phenomenological prerequisites that make the communication cognizable in terms of communicative relation through the in-depth analysis of Husserl's works and in particular of the Manuscripts of the 1932-1935 dedicated to the *Phenomenology of Communication*.

Through that research, within Lab.Fe.Re.Com. is possible to

- Analyse the phenomenological categories of intentionality, of the phenomenological reduction (epoché), of the intentional nexus between *Leib* and *Körper* (living-body and physical body) as the theoretical assumptions that determine the constitutive nature of the "I" that is always "Being-with" (see Husserl, 1930);
- Get back the role that communication has, at various levels, in understanding the constructive relational nature of the "I" and of the "henomenological world" belonging to it;
- Identify, describe and re-signify, time after time and through the phenomenological investigation method, the symbolic components underlying the communication and the media forms through which it is shown.

Communicative relationship. Practical-applicative level

Within Lab.Fe.Re.Com. we study the theoretical parameters at the bases of the phenomenological survey method and the observational-descriptive attitude underlying it with the aim of constantly giving intention to the communication of its relational matrix.

There are practical opportunities to live on the field the application of the investigation method and of the phenomenological observation of communicative relation, through:

- the experience of pre-graduate internships for future professionals of information and publishing;

- the integrative methodological seminars within the University degree in *Philosophy and Communicative Relationships*;

- the laboratories of phenomenological methodology applied to the observational and descriptive phase of "news" within the mass-media mechanisms.

Method

Jane Abercrombie. The discovery of the Reticular Interactive Didactics

Biologist and researcher of zoology at the University of Birmingham, since 1947 Jane Abercrombie works at the Anatomy Department at the University College of London.

Over the years, she experiences at first hand the failure of the traditional university training in the medical field.

Abercrombie therefore develops the Teaching Project, a innovative teaching proposal in that she implements in the didactics the new group-analytical paradigm freshly discovered by Siegmund Foulkes with whom she starts a close relationship of analytical training and scientific collaboration (Abercrombie, 1984).

The didactic innovations introduced include:

- The relationship between the teacher and the student and the one among students. The circular arrangement of the *Free Group Discussion* favours a communicative, meta-communicative and interactive, complex and multidirectional network;
- The didactic power delegation. In the interactive didactics, the teacher, analytically formed, designates all the group, including himself, the interactional aspects of the transmission of knowledge (see Patella, 2003);
- The assignment of the perceptive factors of the individual and of the group (see Patella, 2003);
- The requirement for a teacher training based on the groupanalytic training (see Patella, 2003).

Maria Giordano. The Innovation of the Group-Interactive University Didactics

Professor of Theoretical and Epistemology of the Psychological Sciences, as well as Analyst and Full Member of the Goup Analytic Society International of London (GASI), Maria Giordano combines her several decades of didactic and

phenomenological research at the University of Bari with the long groupanalytic training at the GASI as a group psychoanalyst.

She dedicates her teaching skills to university education for future professionals of the helping professions, particularly psychologists, teachers, educators and experts in the field of education.

Within the degree courses that enable these professions she matures the need to "ground the transmission of knowledge institutionalized in a context that allows the group of students to acquire it as a professional tool" (see Giordano, 2000) and to operate in this way a formative change process.

In 1992 she implemented Jane Abercrombie's Reticular Didactics in her university courses innovating it through the added value of her studies on Husserlian phenomenology as a method and attitude of research.

The innovation that Maria Giordano brings to the new teaching introduced by Abercrombie concerns the specific function of the theoretical thought based on the Phenomenological Matrix.

Phenomenological perspective = function "hinge" = keep together theoretical knowledge and experiential action.

The phenomenological perspective allows theoretical thinking of the interpersonal and intersubjectual reality of the communicative relationship and the intentionality underlying it.

Objective

The DUGI applied to the Laboratory of Phenomenology of the Communicative Relationship

In the academic year 2016-2017 I started the experience of the Lab.Fe.Re.Com. inside the course in *Philosophy and communicative relationships* studies. It enables to the profession of Information and Istitutional Communication.

My objective is to work on phenomenological parameters and gruppoanlytic conditions that allow to activate a process training change about the institutional demand of the student.

The "information-on" formal request turns into a intentional consciousness of "forming-to".

Through the DUGI future operators of information and communication are recognized in a "relational situation" in which the subject is no longer the individual but the individual always in relationship (see Husserl, 1929-1935).

They recognize the pre-categorical and categorical levels underlying constant flow from the exteriorized aspects of communication (the forms through which it manifests itself) to its deeper and original relational dimension.

The methodology of DUGI in the Laboratory allows to re-signify space and teaching time and recognize it as a relational space in which it is possible to identify and work on the role and function in it:

- The demand of the student, a future expert in information and communication;
- Intentionality of the teacher and the student in a relational situation;
- Communication and the levels of pre-categorical and categorical conceptualization and symbolization.

***Phenomenological analysis of the Start-up Phase of the Lab.Fe.Re.Com*.** Through the DUGI it is possible to recognize and re-signify fundamental aspects for the formative change process, first of all the demand for training of the student.

As a teacher formed through DUGI, I am conscious that in the Laboratory Start-up Phase is a priority take care of the intentional dimension of the training demand of the student.

The taking charge of training demand allows you to invest with meaning and significance ever new communicative relationship and educational change that results in space and time learning.

Results and Conclusion

In the start-up phase of the Lab.Fe.Re.Com., the teacher creates the inside and outside conditions to accommodate the verbalized function of the student's information demand. In traditional didactics the teacher is immediately brought to fulfill this function through precise answers.

The DUGI encourages the teacher training conditions certain phenomenological attitude to suspend the information level of the request of the student in order to meet the level of training that requires temporary abstention from direct answers.

The phenomenological time of the suspension of the answer allows the student to

- activate their resources and capabilities to look for one of the possible answers;
- learn firsthand that there may exist and co-exist different perspectives on a problem;
- to grasp the existence of different approaches to logic (not always consequential) in a process of knowledge.

Communication is based on a multidirectional plan between teacher and students and between students and students. Begin to configure a network of interchanges between the vectors along which circulates the communication within the group.

In this relational space, the phenomenological attitude allows us to recognize a first level of awareness about the perception of the other no longer as "Analogon" but as "Other by Me" (see Husserl, 1929-1935) and allows intertwining processes of change, perception and learning.

References

Abercrombie, M.L.J. (1984). *Anatomia del Giudizio Operativo*. Tr. it. by Giordano, 2003 (2a ed.). Milano: FrancoAngeli.

De Mita, G. (2007). *Fenomenologia della relazione comunicativa*. Lecce: Milella.

De Mita, G. (junio, 2016). "Training to the phenomenological attitude. Experience and innovation of the "University Group-interactive didactics" DUGI at the University of Bari". In *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo.* Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Santiago de Compostela.

Giordano, M. (2000). *Einfühlung e processo implicativo*. Bari: Laterza;

Husserl, E. (1929-1935). *Zur Phänomelogie der intersubjektivität, Texte aus dem Nachlass*. Husserliana Band XV (1973). Netherlands: Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (1930). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*. Zweites Buch. Husserliana Band IV (1952). Netherlands: Martinus Nijhoff.

Patella, A. (2003). *Gruppoanalisi e Interazione Formativa*. Milano: FrancoAngeli.

LOS TRES NIVELES DE REPRESENTACIONES MENTALES PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL COMPORTAMIENTO DE LAS SUSTANCIAS EN ESTADO GASEOSO EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RODRIGO LARA BONILLA DE NEIVA

Zully Cuéllar López y Caren Vanegas Castillo

Universidad Surcolombiana

Resumen

Investigaciones como las de Gabel (1999) y Mora (2012) tratan el tema de la enseñanza de la Química y sus dificultades en especial los conceptos abstractos que presenta este artículo. La investigación fue realizada durante la práctica docente II, con enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo, método estudio de caso y análisis de contenido. Se diseñaron e implementaron en el aula actividades experimentales, con base a la Teoría Cinética de los gases, que explica el comportamiento de estos, para resolver las dificultades en el aprendizaje del comportamiento de las sustancias en estado gaseoso, mediante los tres niveles de representaciones mentales (macroscópico, submicroscópico y simbólico) en 34 estudiantes de noveno grado de una Institución Educativa Pública en Neiva-Hila (Colombia). Se logró determinar que estos, si pueden establecer la relación de por lo menos dos de los tres niveles de representación mental (macroscópico y submicroscópico) para el aprendizaje de las sustancias en estado gaseoso, los avances fueron expresados de manera verbal y gráfica.

Palabras clave: aprendizaje**,** niveles de representaciones mentales, gases.

Abstract

Investigations such as Gabel (1999) and Mora (2012) deal with the issue of teaching chemistry and its difficulties, especially the abstract concepts presented in this article. The research was carried out during teaching practice II, with qualitative methodological approach, descriptive type, case study method and content analysis. Experimental activities were designed and implemented in the classroom, based on the Kinetic Theory of gases, which explains their behavior, to solve the difficulties in

learning the behavior of substances in the gaseous state, through the three levels of mental representations (Macroscopic, submicroscopic and symbolic) in 34 ninth grade students from a Public Educational Institution in Neiva-Hila, Colombia. It was possible to determine that, if they can establish the relation of at least two of the three levels of mental representation (macroscopic and submicroscopic) for the learning of the substances in the gaseous state, the advances were expressed verbally and graphically.

Keywords: learning, levels of mental representations, gases

Introducción

En química, el tema del comportamiento de las sustancias en estado gaseoso en la educación secundaria es usualmente trabajado de una manera superficial, con tablero y marcador, sin tener en cuenta la relación que surge entre lo que no se ve, lo que se ve y lo que se presenta; donde emerge una visión realista ingenua de parte de los estudiantes, al considerar que cualquier hecho real es la imagen que detectan los sentidos.

Algo que puede contribuir a lo anterior es el uso inconsciente de los tres niveles de representación de la materia (macroscópico, submicroscópico y simbólico) tan necesario para aprender tópicos abstractos.

En el caso de los gases, es esencial que los estudiantes construyan las relaciones conceptuales necesarias para entender la teoría cinética molecular que explica las propiedades a nivel submicroscópico de las sustancias en estado gaseoso. Se debe propiciar que ellos elaboren las relaciones conceptuales (Candela y Viáfara 2014) que les permita aprender que los gases están compuestos por moléculas, entre las cuales existe un espacio vacío, conformando un sistema gaseoso al encontrarse muy separadas unas de otras, y están en constante movimiento aleatorio e intrínseco (Garritz, Gasque, y Martínez, 2005).

Es necesario entonces preguntar: **¿cómo implementar los tres niveles de representación para el aprendizaje del comportamiento de las sustancias en estado gaseoso en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla de Neiva?**

Se busca contribuir al aprendizaje del comportamiento de las sustancias en estado gaseoso mediante la aplicación de una serie de actividades en el aula, con base en los tres niveles de representación, considerando lo expresado por Johstone (1982), que

plantea que, la efectividad de la enseñanza de la química depende de la capacidad del profesor para orientar los procesos enseñanza y el estudiante pueda acceder a los tópicos abstractos. Para lograr esto explica el mismo autor, que la estructura conceptual de la química es un sistema complejo, formado por tres niveles de representación, a saber: (a) macroscópica; (b) simbólica y (c), submicroscópica, como se detalla a continuación:

(a)Representación macroscópica o funcional/descriptivo: el cual permite describir el fenómeno en cuestión, mediante representaciones originadas por la interacción, sistema sensorial del sujeto sobre el evento. Por ejemplo, el sujeto puede describir propiedades de los objetos, como: densidad, color, volumen, masa, combustión, entre otras.

(b) Representación simbólica o representativa: es aquel que es usado para comunicar las propiedades y transformaciones tanto físicas como químicas de la materia; ejemplo con: ecuaciones químicas, símbolos químicos, gráficos, mecanismos de reacción.

(c) Representación submicroscópica o explicativa: en este nivel se intenta explicar, por qué las sustancias se comportan de la forma como lo hacen, por medio de modelos teóricos, como: átomos, moléculas, iones, isómeros, polímeros, orbitales atómicos, enlaces, etc., para comprender y relacionar los fenómenos macroscópicos.

Método

La investigación tuvo un diseño longitudinal porque se recolectan datos a través del tiempo en periodos especificados, para hacer inferencias respecto al cambio, y de enfoque cualitativo, estudia al acto educativo. Descriptiva, al describir una variedad de conceptos, visiones, y percepciones de los estudiantes sobre los hechos observados, en el marco de un método de estudio de caso (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participaron 34 estudiantes (hombre y mujeres) del grado noveno de la Institución Educativa Pública Rodrigo Lara Bonilla (jornada mañana), de Neiva durante la práctica pedagógica II, (Licenciatura de Ciencias Naturales: Física, Química y Biología).

Se recolectó la información con un cuestionario a lápiz y papel de 5 preguntas abiertas y cerradas, que presentamos en la figura 1; validado por tres expertos, para ser aplicado al inicio de la investigación (Ci) que permitió identificar las ideas previas de los estudiantes y al final (Cf) para identificar los avances obtenidos en el aprendizaje

sobre el comportamiento de las sustancias en estado gaseoso. Se recogieron las actividades experimentales, organizadas según Lloréns (1991) en protocolos escritos, donde los estudiantes por grupos plasmaron sus ideas, impresiones y representaciones sobre las actividades experimentales, se realizó un análisis de contenido de estos.

1. En una jeringa hay un gas colorado, al tirar el embudo se observa que el color va cambiando más claro, la temperatura se mantiene constante.

¿Cómo explicas esto desde lo que crees? Dibuja esta explicación.

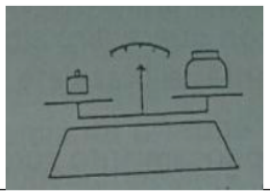
¿Cómo crees que estarían las partículas en la jeringa?: Explique su respuesta.
a. Estado de reposo
b. En vibración permanente
c. Solo se moverán si se tira el embudo
d. Se mueve si cambia de temperatura

2. ¿Qué sucede al interior del tubo de ensayo y del globo de caucho, cuando se calienta un tubo de ensayo por su extremo inferior con el mechero, y en el otro extremo en la boca del tubo hay un globo de caucho?

3. En un matraz que contiene un gas ¿caen las partículas al fondo del recipiente?, realiza un esquema.

4. Hay dos botellas plásticas una abierta y otra cerrada, describe y realiza un esquema del aire en ellas.

5. Nicol lleva al jardín una pesa y una botella cerrada, llena únicamente con aire; pone la botella en la pesa, cuya aguja se mueve incluso con el movimiento de muy pequeñas masas, observar la posición de la aguja.



Nicol deja sus equipos al sol durante varias horas y vuelve, al observar la posición de la guja de la pesa, ¿qué crees que paso, la aguja se movió o quedó igual? Explica tu respuesta. Realiza un esquema.

Figura 1. Cuestionario final (Cf).

Resultados

Para observar los resultados se compararon las preguntas del Ci y el Cf. A continuación, se aprecian estos por cada pregunta. En la primera pregunta se tiene en cuenta los puntos a y b del Ci y Cf, como se muestra en las siguientes Figuras 2 y 3.

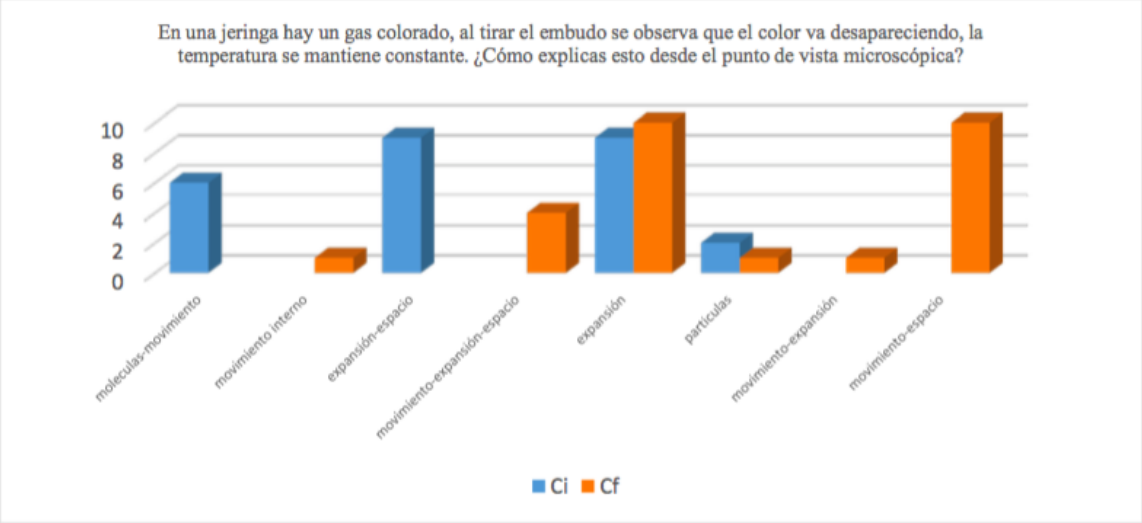


Figura 2. Respuesta al punto a de la primera pregunta del Ci y Cf.

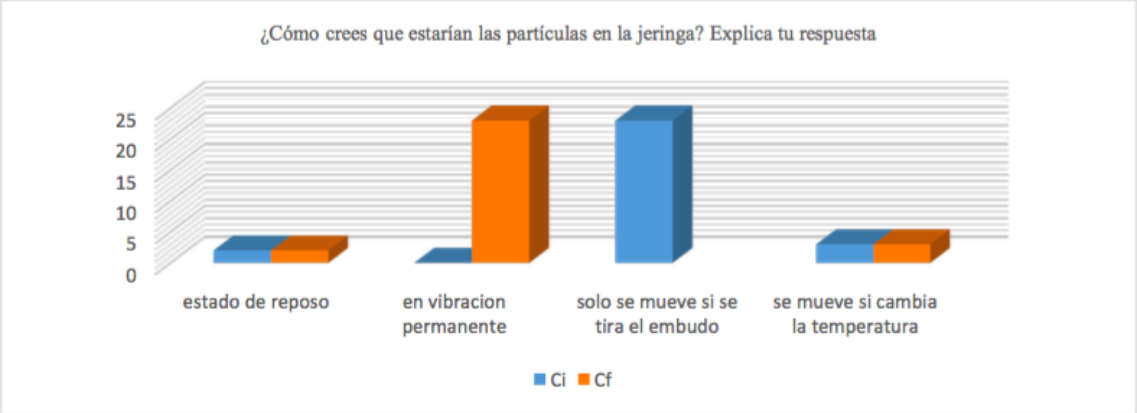


Figura 3. Respuesta al punto b de la primera pregunta del Ci y Cf.

Se observan avances que se presentan a través de los diferentes términos utilizados por los estudiantes, como: partículas en expansión, que se expanden por el espacio. Además, explican que hay un movimiento interno, con vibración constante.

En la Figura 4, se observan cambios, del Ci con explicaciones macroscópicas, la presión del vapor, las partículas en movimiento dispersas en sus espacios, al Cf donde ordenan mejor sus ideas, expresando de manera submicroscópica que la molécula tiene movimiento y energía propia, que hay distancias entre ellas encontrando unos pequeños choques que hacen que estas se dispersen.

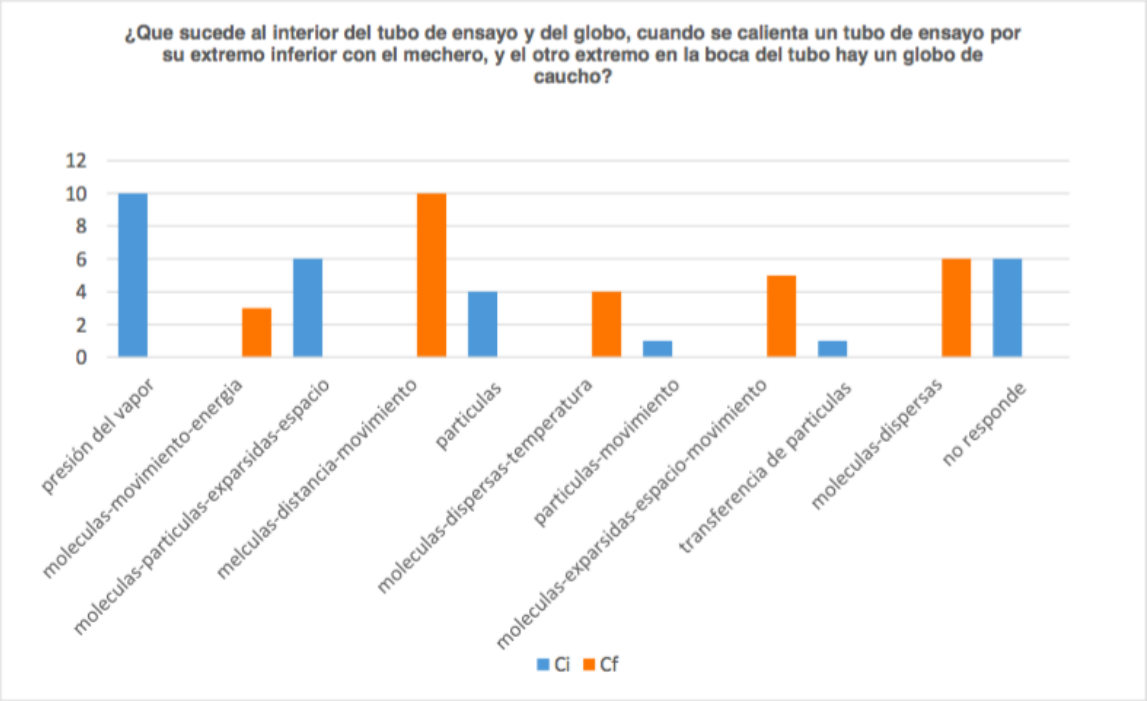


Figura 4. Respuesta a la segunda pregunta del Ci y Cf.

Se muestra en la Figura 5 que en un 35% en el Ci que los estudiantes creen que las partículas caen, debido a que el matraz no se encuentra en movimiento y todo a su interior está en reposo, ya en el Cf se evidencia en un 100% que los estudiantes reconocen que no caen al fondo del recipiente porque las moléculas están en constante movimiento, además que tiene espacios y están repartidas uniformemente.

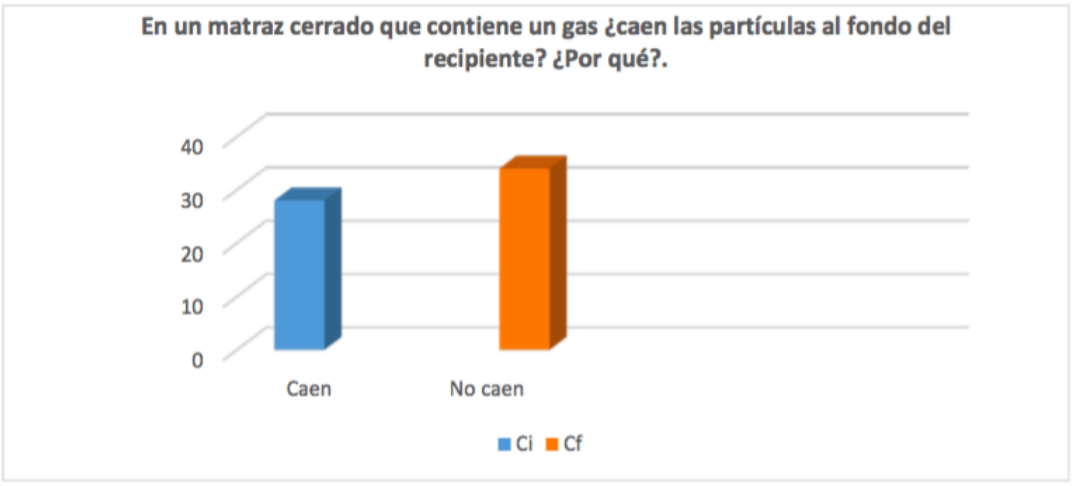


Figura 5. Respuesta a la tercera pregunta del Ci y Cf.

La Figura 6 evidencia de los progresos de las explicaciones de los estudiantes, al apropiarse de términos cuando mencionan que al interior de las botellas hay moléculas de aire, en constante movimiento, uniformemente repartidas en sus espacios.

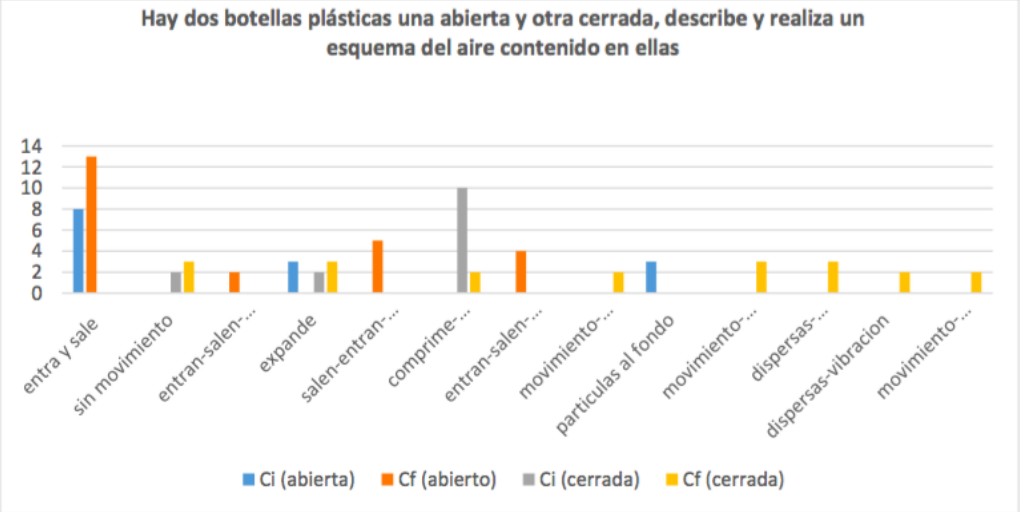


Figura 6. Respuesta a la cuarta pregunta del C1 y Cf.

Según la Figura 7 los estudiantes en el Ci, siempre están asociando los fenómenos con lo que ven, por eso responden a que la aguja se moverá por la temperatura que hace que la botella se comprima pero que a su vez no pesara igual. Ya en el Cf reconocen que la aguja se moverá debido a que el sol calienta la botella, debido a que las moléculas se dispersan por todo el recipiente de una manera más rápida, explicando de manera micro y la presión que ejercen por la expuesta al sol.

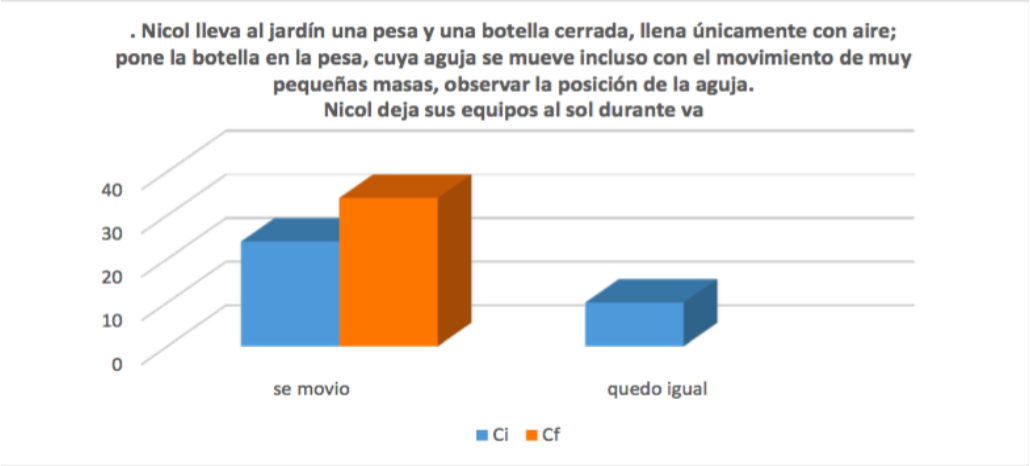


Figura 7. Respuesta a la quinta pregunta del Ci y Cf.

Discusión/Conclusiones

Los estudiantes con frecuencia creen que solamente lo que se puede ver, observar es la explicación del hecho, sin preguntarse qué otras explicaciones hay o que sucede al interior de las sustancias, como lo plantea Pozo y Gómez (1998) para los adolescentes la realidad del mundo natural coincide con las percepciones sensoriales del sujeto, que quedan registradas o impresas directamente en nuestra mente, desde los sentidos.

Esto se evidenció en la identificación de las ideas previas, donde las representaciones mentales macroscópicas estuvieron presentes para explicar las sustancias en estado gaseoso, es decir que no se ha desarrollado la capacidad para describir, explicar y comunicar el fenómeno de los gases a nivel submicroscópico, ni simbólico.

Se logró determinar que los estudiantes si pueden establecer la relación de por lo menos dos de los tres niveles de representación mental (macroscópico y submicroscópico) para la comprensión de las sustancias en estado gaseoso, indicando que aunque no se aprendieron a profundidad todas las ideas de la teoría cinética molecular, si lograron entender la composición de partículas o moléculas en las sustancias gaseosas, la existencia de espacios o distancias entre ellas, con movimiento permanente que les permite esparcirse o dispersarse, con energía propia y a identificar factores que contribuyen al aumento del movimiento de las partículas como el calor; avances que fueron expresados de manera verbal y gráfica.

Las cuatro actividades experimentales realizadas, para aprender y explicar lo que sucede en un fenómeno que se percibe a nivel macroscópico, permitieron el avance del aprendizaje, logrando construir explicaciones del porqué de algunas cosas, que nunca se habían preguntado, lo que se puede concluir que facilitar la comprensión a un nivel más profundo, contribuye a que los estudiantes imaginen más allá de lo que acontece y lo puedan plasmar a nivel verbal y gráfico. Lo anterior fortalece la idea de Johnstone (1982), al explicar que la efectividad de la enseñanza de la química depende de la capacidad del profesor para orientar los procesos de comunicación al interior del aula, para que el estudiante pueda acceder a los tópicos abstractos.

Obtuvimos una visión más amplia sobre las dificultades encontradas en los estudiantes para la comprensión de las sustancias en estado gaseoso y la importancia del

uso de la relación de los tres niveles de representación mental propuestos por Johnstone (1982) de manera consciente por parte del profesor y del estudiante en el aula de clase.

Referencias

Candela, B.F. y Viáfara, O.R. (2014). *Aprendiendo a enseñar química. La CoRe y los PaP- eRs como instrumento para identificar y desarrollar el CPC*. Colombia: Universidad del Valle.

Gabel, D. (1999). Improving Teaching and Learning through Chemistry Education Research: A Look to the Future. *Research: Science and Education*, *76*(4), 548-554.

Garritz, A, Gasque. L. y MaMartinez A. (2005). *Química universitaria*. México: Prentice Hall.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*.

Johnstone, A.H. (1982). Macro and micro chemistry. *School Science Review*, *64*(227), 377- 379.

Lloréns, J, A. (1991) *Comenzando a aprender química. Ideas para el diseño curricular*. Madrid: Printed in Spain.

Mora, T.M. (2012). *Propuesta experimental aplicada al aula para la enseñanza del tema de los gases* (tesis de postgrado). Bogotá, Universidad Nacional.

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

COMPARACIÓN ENTRE LO QUE DICE ENSEÑAR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE NUTRICIÓN HUMANA Y LO QUE EVALÚA

Juan Carlos Rivadulla López, María Jesús Fuentes Silveira y Cristina Martínez Losada

Universidade da Coruña

Resumen

El profesorado suele utilizar el examen escrito para evaluar a su alumnado, por ello en este trabajo se analizan por un lado las valoraciones que hacen 10 maestros de Educación Primaria sobre la presencia en sus aulas de una serie de contenidos relacionados con la nutrición humana incluidos en un cuestionario cerrado y por otro lado se analizan los contenidos que incluyen en las cuestiones de evaluación que ellos mismos aportaron. Teniendo en cuenta estos dos aspectos, se analiza la coherencia mostrada por los docentes entre el mayor nivel de exigencia valorado en la presencia en sus aulas y el solicitado en la evaluación. Las respuestas del cuestionario cerrado se analizaron de forma directa, cuantificando las valoraciones del profesorado en torno a cuatro dimensiones relativas a la nutrición humana, mientras que para las cuestiones de evaluación se empleó un dossier que contempla esas mismas dimensiones. Los resultados muestran que en un primero momento tienden a valorar positivamente los distintos ítems que se les plantearon en cuanto a la presencia en las aulas, pero la mayoría de estos no se ven reflejados en las cuestiones de evaluación.

Palabras clave: nutrición humana, contenidos, evaluación, Educación Primaria.

Abstract

Teachers usually use the written test to evaluate their students, so in this work we analyze on the one hand the assessments made by 10 Primary Education teachers about the presence in their classrooms of a series of contents related to human nutrition included in A closed questionnaire and on the other hand the contents that are included in the evaluation questions that they themselves contributed are analyzed. Taking into account these two aspects, we analyze the coherence shown by the teachers between the

higher level of exigency valued in the presence in their classrooms and the one requested in the evaluation. The answers of the closed questionnaire were analyzed directly, quantifying the teachers' assessments around four dimensions related to human nutrition, while for the evaluation questions a dossier was used that contemplates the same dimensions. The results show that, at first, they tend to value positively the different items that were presented to them in the classroom, but most of them are not reflected in the evaluation questions.

Keywords: human nutrition, contents, evaluation, Primary Education

Introducción

Las concepciones curriculares de los docentes se relacionan con las decisiones que toman sobre qué/cómo enseñar/evaluar. El profesorado utiliza la evaluación como una "valoración" para detectar puntos fuertes y débiles de los conocimientos del alumnado, informar al alumnado y a sus familias sobre éstos y recuperar aprendizajes no adquiridos (Sanmartí y Marchán, 2014). La mayoría evalúa mediante examen escrito (López y Solís, 2016)

Por otra parte, conceptualmente la nutrición humana consiste en el intercambio de materia y energía que el individuo realiza con el medio y en su transformación, permitiendo su supervivencia y adaptación al medio. Su enseñanza/aprendizaje entraña numerosos problemas poniéndose de manifiesto en las dificultades que tiene el alumnado (Rivadulla-López, García-Barros y Martínez-Losada, 2016). Por ello, los profesores han de tomar decisiones para desarrollar y concretar en la práctica educativa los contenidos más adecuados.

Método

Participaron 10 profesores que impartían docencia en 5/6º de Primaria en centros del noroeste de España. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario cerrado, en el que los docentes valoraron la presencia en sus aulas de unas ideas clave de distinto nivel de exigencia sobre cuatro categorías de nutrición humana como (A) si siempre trata esa idea, (B) si la trata casi siempre aunque a veces no la trata o (C) no la trata nunca/ocasionalmente (Tabla 1). Además, los profesores facilitaron 53 cuestiones de evaluación que utilizan en este tema.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario cerrado se analizaron de forma directa, cuantificando las valoraciones del profesorado en torno a las cuatro dimensiones relativas a la nutrición humana. Para analizar las cuestiones de evaluación que aportan los profesores se empleó un dossier que contempla las cuatro dimensiones citadas, y dentro de cada una de ellas se establecieron subcategorías que se corresponden con las diferentes ideas clave que incluía el cuestionario cerrado.

Finalmente, se comparan las ideas clave que para los maestros tienen una alta presencia en su aula y las que incluyen en la evaluación con el fin de observar el grado de coherencia, pudiendo ser total (si la idea clave de mayor nivel que dicen tratar y la que evalúan es la misma) o parcial (si no es la misma).

Tabla 1

Ideas clave sobre nutrición incluidas en el cuestionario

Categorías	Subcategorías
N: Concepto/finalidad de nutrición	**N1** *Función asociada a la alimentación*: Los seres humanos, al igual que otros seres vivos, toman sustancias del medio necesarias para crecer, moverse, etc.
	N2 *Función asociada a la intervención de órganos/sistemas*: (…) realizan la función de la nutrición, que es un proceso en el que intervienen distintos órganos y sistemas del organismo (digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor)
	N3 *Función a nivel organismo*: (…) para ello, obtienen sustancias del medio que una vez transformadas en nutrientes van a servir para construir y reconstruir su propio organismo y también para obtener energía. Además eliminan sustancias de desecho al medio.
	N4 *Función a nivel celular*: (…) Esta función se realiza en las células, a las que llegan los nutrientes. En ellas se producen las sustancias que le sirven para construir y reconstruir su propio organismo y también para obtener energía. Además en las células se generan sustancias de desecho que se eliminan al medio.
S: Sistemas que intervienen en la N.[1]	**SD1** *Anatomía*: Está formado por un tubo, que comienza en la boca y termina en el ano, y en el que podemos distinguir órganos (boca, faringe, esófago, estómago,… También está formado por los órganos anexos (hígado y páncreas)
	SD2 *Función del sistema*: Se produce la digestión de los alimentos, en la que éstos se transforman en sustancias más simples, los nutrientes, que son necesarios para el organismo. También se producen desechos que se eliminan por las heces.
	SD3 *Función en relación con la nutrición*: (…) nutrientes, que contribuyen a la obtención de materia que forma el propio organismo y de la energía que necesita.
A: Alimentación y salud	**A1** *Alimentación variada y salud*: Una buena alimentación variada nos ayuda a mantenernos sanos.
	A2 *Características de la alimentación saludable*: (…) es saludable porque nos aporta alimentos diversos que contienen los distintos tipos de nutrientes que nuestro organismo necesita (proteínas, glúcidos…).
	A3 *Alimentación saludable y nutrición*: (…) para favorecer una nutrición adecuada.
M: Relación con el medio[2]	**MO1** *Obtención de sustancias modifica el medio*: Los seres humanos obtienen del medio, alimentos de distinto origen que provienen de la agricultura, la ganadería y/o también de fábricas alimenticias. Esta obtención produce modificaciones en el medio.
	MO2 *Actuación social ante la modificación del medio*: (…) por lo que es necesario que existan concienciación social y normativas que garanticen un desarrollo sostenible.

[1]Sirva de ejemplo el sistema digestivo (se plantearon para todos los sistemas).
[2] Sirva de ejemplo la obtención de sustancias (se plantearon para la eliminación de éstas).

Resultados

Los maestros consideran que la mayoría de las ideas clave tienen una alta presencia en sus aulas, aunque hay diferencias entre ellas (Figura 1). Así, en relación a:

- Concepto/finalidad de nutrición: 9 profesores reconocen una alta presencia de las ideas N1 y N2, mientras 7 y 5 lo hacen sobre N3 y N4 respectivamente.
- Sistemas que intervienen: todos reconocen alta/media presencia de las distintas ideas (S1, S2, S3) incluidas en cada uno de ellos, aunque 1 profesor nunca trata ninguna de las 3 ideas del excretor.
- Alimentación: todos reconocen una alta presencia de la idea A1, mientras que 7 lo hacen de A2 y A3.
- Relación entre alimentación/nutrición y medio: la mayoría nunca trata la idea MO1 y 6 declaran tratar a veces MO2. En cambio, 6 profesores reconocen alta presencia de ideas ME1 y ME2, aunque 1 profesor y 2 respectivamente dicen no desarrollarlas nunca.

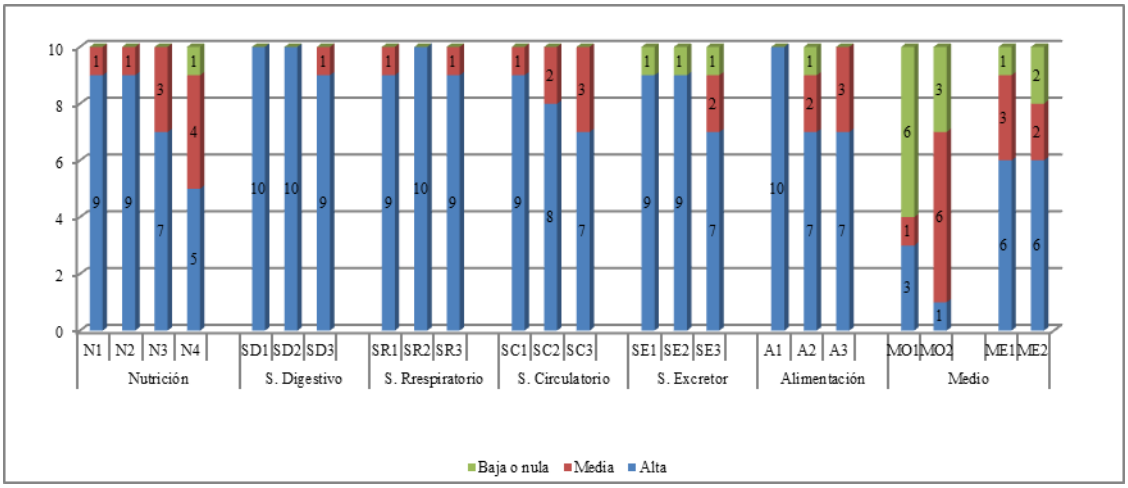


Figura 1. Presencia en las aulas de ideas clave sobre nutrición según los maestros.

Todos los maestros aportan cuestiones de evaluación sobre los sistemas que intervienen en la nutrición (Figura 2). Así, todos plantean cuestiones sobre el digestivo, mientras sólo 6 lo hacen del circulatorio, respiratorio y excretor. La mayoría plantean cuestiones sobre S1 (7 sobre SD1- y 5 en el resto de sistemas –SR1, SC1 y SE1) y, en menor medida, sobre S2 (más sobre el digestivo (SD2, 6 profesores) y respiratorio

(SR2, 4 docentes) que del circulatorio (SC2, solo 2) y excretor (SE2, solo 1)). Solo 1 maestro incluye una cuestión sobre SD3.

De los 6 profesores que plantean cuestiones sobre el concepto de nutrición, 5 incluyen la idea N1, mientras que 4 proponen alguna de N2, N3 y/o N4. De los 7 profesores que aportan cuestiones sobre alimentación, 6 se refieren a A2, mientras que solo 1 proporciona una cuestión sobre A3.

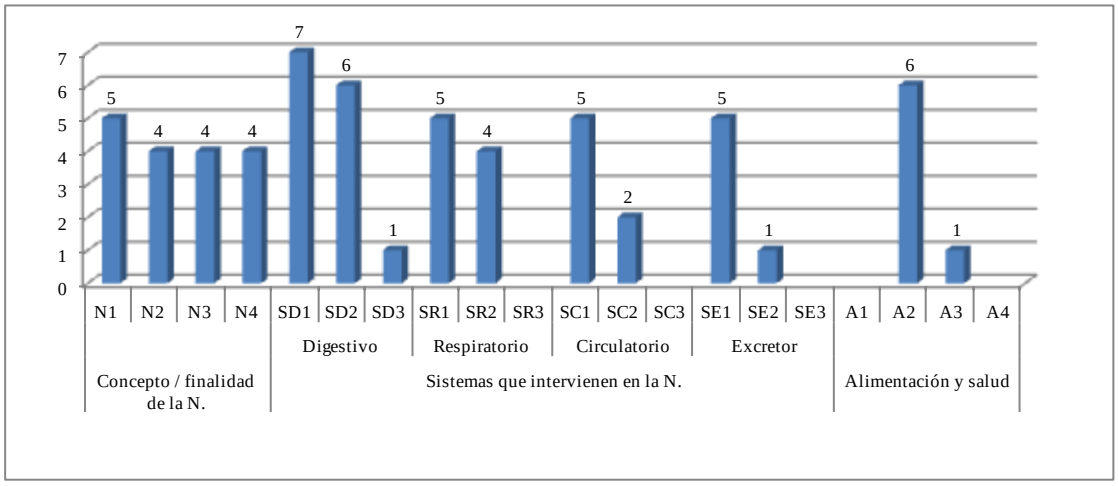


Figura 2. Maestros que incluyen en sus cuestiones de evaluación ideas clave sobre nutrición[1].

Comparando las ideas clave que para los 10 participantes tienen una alta presencia en sus aulas y las que evalúan, se aprecian importantes diferencias (tabla 2). Así, sobre el concepto de nutrición solo 2 profesores muestran coherencia total, mientras que 8 lo hacen parcialmente (7 evalúan contenidos con menor nivel de exigencia que los que tratan). Sobre los sistemas, en el digestivo y circulatorio hay 1 profesor en cada caso que muestra coherencia total, pero en el resto de sistemas (incluidos los dos citados) la coherencia es parcial, evaluando siempre contenidos con menor nivel de exigencia que los que tratan, excepto en el circulatorio y excretor donde hay 1 profesor en cada caso que trabaja contenidos con menor nivel que los que evalúa. Sobre la alimentación, 7 profesores muestran mayor exigencia en los contenidos que dicen tratar y 3 en la evaluación. Sobre la relación entre alimentación/nutrición y medio, 6 muestran mayor

[1] Nota: una cuestión puede hacer mención a más de una idea clave.

exigencia en los contenidos que dicen tratar mientras que 4 no reconocen alta presencia ni evalúan ningún tipo de contenido.

Tabla 2

Grado de coherencia entre la presencia en sus aulas y lo que evalúan

Grado de coherencia				Presencia ⇔ Evaluación	Maestros (N=10)	
N.		***Total***		N1/N2/N3/N4 ⇔ N1/N4	**1**	
				N1/N2 ⇔ N2	**1**	
		Parcial	Presencia menor	--⇔N1/N2	**1**	
			Evaluación menor	N1/N2/N3 ⇔ N1/N2		
				N1/N2/N3 ⇔ --		
				N1/N2 ⇔ --		
				N1/N2/N3 ⇔ N1		
.	.	***Total***		SD1/SD2/SD3 ⇔ SD1/SD2/SD3	**1**	
		Parcial	Evaluación menor	SD1/SD2/SD3 ⇔ SD1	**3**	
				SD1/SD2/SD3 ⇔ SD2	**3**	
				SD1/SD2 ⇔ SD1	**1**	
				SD1/SD2/SD3 ⇔ SD1/SD2	**2**	
	.	***Parcial***	Evaluación menor	SR1/SR2/SR3 ⇔ SR1/SR2	**3**	**0**
				SR1/SR2/SR3 ⇔ SR2	**1**	
				SR1/SR2/SR3 ⇔ --	**4**	
				SR1/SR2 ⇔ SR1	**1**	
				SR2/SR3 ⇔ SR2	**1**	
	.	***Total***		SC1 ⇔ SC1	**1**	
		Parcial	Presencia menor	--⇔SC1	**1**	
			Evaluación menor	SC1/SC2/SC3 ⇔ SC1/SC2		
				SC1/SC2/SC3 ⇔ SC2		
				SC1/SC2/SC3 ⇔ --		
				SC1/SC2 ⇔ SC1		
	.	***Parcial***	Presencia menor	--⇔SE1	**1**	**0**
			Evaluación menor	SE1/SE2/SE3 ⇔ SE1		
				SE1/SE2/SE3 ⇔ SE2		
				SE1/SE2/SE3 ⇔ --		
				SE1/SE2/SE3 ⇔ SE1		
				SE1/SE2/SE3 ⇔ --		
A.		***Parcial***	Presencia menor	A1 ⇔ A2		**0**
				A1 ⇔ A3		
			Evaluación menor	A1/A2/A3 ⇔ A2		
				A1/A2/A3 ⇔ --		
M.		***Parcial***	Evaluación menor	MO1/ME1/ME2 ⇔ --	**2**	
				ME1/ME2 ⇔ --	**3**	
				MO1/MO2/ME1/ME2 ⇔ --	**1**	
		No se reconoce alta presencia ni se evalúa			**4**	

Conclusiones

Los resultados indican que los docentes realizan valoraciones generosas de los enunciados cerrados (siendo la relación entre alimentación/nutrición y medio la menos valorada), que se matizan cuando se analizan lo que realmente tratan en el aula.

En la evaluación ningún docente incluye aspectos relativos al medioambiente, centrándose la mayoría en contenidos que no alcanzan el mayor nivel de exigencia. Concretamente tratan la función de nutrición asociada a la alimentación, aspectos anatómicos y, en menor medida, funcionales de los sistemas (sobre todo del digestivo), y sobre la alimentación, las características de la alimentación saludable.

Comparando la presencia y la evaluación, los docentes muestran una coherencia parcial pues la mayoría trata más aspectos de los que después evalúa. Solo en el concepto/finalidad de nutrición y los sistemas digestivo/circulatorio, algún profesor muestra coherencia total.

El alumnado percibe a través del contenido de la evaluación qué es lo importante que debe aprender (Sanmartí y Marchán, 2014), por ello el profesorado debería enfatizar su quehacer en función de aquello que finalmente solicitará para comprobar si sus estudiantes han aprendido. Por otro lado, la enseñanza de la nutrición humana todavía se efectúa de forma compartimentada y sesgada, siendo insuficiente la relación entre los contenidos que los maestros dicen enseñar y los que evalúan. Esto influye en que el alumnado no adquiera una visión integrada de la función de nutrición. Estos datos constituyen una llamada de atención para la formación docente, pues muestran la insuficiencia de ésta para cambiar prioridades en lo que a la selección de contenidos a enseñar y evaluar se refiere. Por ello, el conocimiento científico ha de movilizarse para explicar procesos concretos e interesantes para el alumnado.

Agradecimientos

El trabajo forma parte del proyecto EDU2016-79563-R.

Referencias

López, L. y Solís, E. (2016). ¿Para qué, cómo y qué evalúa en ciencia el profesorado de Primaria en formación? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *13*(1), 102-120.

Rivadulla-López, J. C., García-Barros, S. y Martínez-Losada, C. (2016). Historia de la Ciencia e ideas de los alumnos como referentes para seleccionar contenidos sobre nutrición. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13*(2), 53-65.

Sanmartí, N. y Marchán, I. (2014). ¿Cómo elaborar una prueba de evaluación escrita? *Alambique, 78,* 1-10.

COMPARACIÓN DE LOS MODELOS ALEMÁN Y ESPAÑOL DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA COMO MECANISMOS DE ACTUACIÓN CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Alemán Falcón, Jesús A. y Calcines Piñero, María A.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Antecedentes. Las cifras publicadas por la Unión Europea (Eurostat, 2017) indican que actualmente España tiene un 19,4% de Abandono Escolar Temprano (AET) mientras que Alemania sólo un 10,3%. **Método.** La presente comunicación tiene como objetivo realizar un análisis comparativo entre los modelos alemán y español como instrumentos de respuesta para la prevención del AET. **Resultados.** El método comparativo nos permite conocer el Programa Preparatorio de Formación Profesional alemán que tiene como objetivo la integración social de jóvenes con dificultades de aprendizaje y graves carencias sociales, para su posterior inserción en el mundo laboral. La estructura del programa alemán orienta al alumnado hacia diferentes campos profesionales. En España, la formación profesional básica tiene una estructura modular, estando compuesta por tres tipos de módulos: los bloques comunes de aprendizaje, aquellos otros asociados a las unidades de competencia del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y los módulos asociados a la Formación en Centros de Trabajo. **Conclusiones.** En esta comunicación se presentan las diferencias existentes entre el modelo alemán y español así como su influencia positiva en la reducción del AET.

Palabras clave: sistema dual, formación profesional básica, competencias profesionales.

Abstract

Background. Figures published by the European Union (Eurostat, 2017) indicate that Spain currently has 19.4% of Early School Leaving (ESL) while Germany only 10.3%. **Method.** The present communication aims to make a comparative analysis between the German and Spanish models as instruments of response for the prevention of ESL.

Results. The comparative method allows us to know the German Vocational Training Preparatory Program and aims at the social integration of young people with learning difficulties and serious social deficiencies, for their later insertion into working world. The structure of the German program guides students to different professional fields. In Spain, basic vocational training has a modular structure, consisting of three types of modules: common learning blocks, those associated with the competency units of the National Catalog of Professional Qualifications and modules associated with Training in workplace. **Conclusions.** This communication shows the differences between the German and Spanish model as well as its positive influence on the reduction of ESL.

Keywords: dual system, basic vocational training, professional skills.

Introducción

El Consejo de Ministros de la Unión Europea estableció la necesidad de reducir en toda Europa el porcentaje de Abandono Escolar Temprano (AET) a menos del 10% al finalizar el año 2020 (Diario Oficial de Unión Europea, 2009). La tasa de AET en España se sitúa actualmente en un 19,4% siendo la más alta de toda la Unión Europea (Eurostat, 2017). Alemania, por el contrario, tiene una tasa del 10,3%. La necesidad de reducir esta tasa se debe a que el AET genera consecuencias graves que afectarán al futuro del individuo, pudiendo llegar a una situación de exclusión social (Traag y Van der Velden, 2011).

Método

La última ley educativa española, LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014), estableció la Formación Profesional Básica (FPB) como herramienta de prevención del riesgo de AET, de manera que el alumnado que cursa estas enseñanzas pudiese seguir estudiando y acceder a los Ciclos formativos de Grado Medio.

En cuanto a Alemania, la Ley de Reforma de la Formación Profesional (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* [BMBF], 2005) determinó la necesidad de crear un Programa Preparatorio de Formación Profesional (Berufsvorbereitungsjahr, BVJ) dirigido a jóvenes sin ninguna titulación académica y con dificultades de

integración en el mundo laboral. A continuación se realizará un análisis comparativo entre ambos modelos, el alemán y el español.

Resultados

Por lo que se refiere a la formación profesional alemana, ésta se caracteriza por ofrecer un sistema dual que combina la formación impartida en la escuela con la adquirida en las empresas. Actualmente se desarrolla en 350 campos profesionales diferentes. En este sentido, el Programa Preparatorio de Formación Profesional, destinado especialmente a jóvenes con problemas de adaptación social, se imparte en la Berufschule, o escuela de formación profesional a tiempo parcial, junto con otras enseñanzas de carácter profesional.

En el año 2016 comenzaron este programa 105.361 alumnos/as, siendo el 34,7% mujeres y el 65,3% varones (BMBF, 2017); el 26,4% de ellos eran extranjeros. La mayoría no dispone mínimamente de la titulación de la Hauptschule que se adquiere normalmente tras cursar nueve años escolares, por lo que este programa ajusta sus exigencias a las características de los individuos que lo cursan. Así, los usuarios disponen de un seguimiento y apoyo social y pedagógico. Se trata de preparar al alumnado para que sea capaz de cursar posteriormente una formación dentro del sistema dual y firmar un contrato de aprendizaje, o de asistir al Año Básico de Formación Profesional o de cursar posteriormente estudios en una Berufsfachschule.

En el Estado de Rheinland-Pfalz se orienta al alumnado entre dos y cuatro campos profesionales (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2006). Tiene una duración de un año, estando las clases compuestas por 16 alumnos/as. Disponen de asignaturas obligatorias, de asignaturas de la especialidad (320 horas) y de un par de materias optativas así como de 480 horas de prácticas; ésta se puede organizar en un 75% en una empresa, llegando hasta 360 horas. El programa consta en total de 1360 horas, permitiendo destinar uno de los días de la semana para prácticas o introducirla en bloques de una semana. A partir de las observaciones, de las entrevistas, de los ejercicios prácticos, etc., se establecen las prioridades y los objetivos a alcanzar por el alumno/a; esta información debe ser discutida con el alumnado, abordando tanto sus posibilidades como sus limitaciones. Se establece una planificación temporal de los objetivos así como la comprobación de que dichos objetivos han sido alcanzados.

Además emplean distintos tipos de metodologías con el fin de aumentar la motivación del alumnado.

Por otro lado, el fomento de la competencia lingüística es fundamental en todo este proceso, no dependiendo sólo del profesor de lengua sino de todo el equipo docente; se trabaja especialmente la comprensión oral, la expresión oral, la lectura y la escritura. También se profundiza en el cálculo, los conocimientos básicos de la especialidad, conocimientos básicos informáticos y la resolución de problemas. En cuanto a las competencias personales, se promueve la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de autocrítica, la resistencia y la perseverancia. En relación a las competencias sociales, se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la capacidad para expresar y defender sus propias ideas, tolerancia y habilidades sociales.

Por lo que se refiere al modelo español, en España existen 33 Títulos Profesionales Básicos que regulan la Formación Profesional Básica, abarcando campos que van desde la Agrojardinería hasta la Electrónica (MECD, 2014); al finalizar la formación el alumnado puede desarrollar funciones de nivel básico. Para acceder a estas enseñanzas, el alumnado ha de haber cumplido quince años y haber cursado como mínimo hasta 2º de la ESO. Cada título tiene una duración de 2000 horas y se imparte en dos cursos académicos, constando de tres tipos de módulos: bloques comunes de aprendizaje, módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y un módulo de formación en centros de trabajo. Este último suele tener, por lo general, una duración de 240 horas (Boletín Oficial de la Región de Murcia, 2015). Los módulos asociados a los bloques comunes, denominados Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas, tienen una duración del cuarenta por ciento del total del ciclo, incluida una hora de tutoría semanal (Boletín Oficial del Estado, 2014). La legislación estatal es flexible, ya que permite a las Comunidades Autónomas poder reducir su duración hasta un mínimo del 22% de la duración total del ciclo. Este aspecto es relevante, ya que determinados grupos de alumnos/as tienen un perfil caracterizado por actitudes que generan conflicto en el aula. La mayor motivación para estos grupos de alumnos suele estar en poder recibir formación práctica más que teórica.

La norma estatal establece además que el número de alumnos puede llegar a treinta; sin embargo, hay comunidades autónomas que fijan un máximo de quince

alumnos en su jurisdicción territorial (Diario Oficial de Extremadura, 2015). Según la normativa, el profesorado ha de utilizar una metodología de carácter globalizador, con medidas de atención a la diversidad que tienen como finalidad responder a las necesidades educativas de los/las alumnos/as, especialmente en lo relativo a las competencias lingüísticas contenidas en los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad.

Conclusiones

El modelo alemán ofrece al alumnado apoyo social y pedagógico no así el modelo español, lo que constituye una herramienta importante para trabajar con este tipo de alumnos/as, dadas sus dificultades de aprendizaje y graves carencias en el ámbito social; para ello, la coordinación entre el equipo docente y los educadores sociales, tal como se hace en Alemania, es un elemento clave.

El modelo alemán se imparte en un solo año con 1360 horas mientras que el español se imparte en dos cursos durante 2000 horas. Está claro que cuanto mayor sea el tiempo de formación, mayores serán también las posibilidades que tendrá el alumnado de proseguir con éxito los estudios en otros niveles de enseñanza. Sin embargo, el modelo alemán destina más horas de prácticas en las empresas que el modelo español, lo que constituye un importante elemento motivador para el alumnado. Asimismo, se hace necesario resaltar el gran peso que se le da en Alemania, frente a España, al trabajo de la competencia lingüística, de las competencias personales y de las sociales.

Hay que mencionar además que el modelo alemán orienta entre dos y cuatro campos profesionales mientras que el español forma en uno sólo. A pesar de ello ambos modelos cumplen con su función principal, esto es, evitar el Abandono Escolar temprano.

Referencias

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2005). *Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005.* Bonn: Autor.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Berufsbildungsbericht 2017.* Bonn: Autor.

Decreto nº 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 2015*(39), 6352- 6702.

Diario Oficial de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).* Recuperado el 11 de febrero 2017, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016

Eurostat. (2017). *Basic figures on the EU.* Luxembourg: Publications Office of European Union. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de http://ec.europa.eu/eurostat

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *LOMCE. Paso a paso: Formación Profesional Básica*. Madrid: Autor. Recuperado el 16 de enero de 2017, de http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend von Rheinland-Pfalz. (2006). *Das Berufsvorbereitungsjahr. Information für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter*. Mainz: Druckzentrum Lang.

Orden de 4 de marzo de 2015 por la que se regulan los programas formativos específicos de Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura, 2015*(51), 7971-7999.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica. *Boletín Oficial del Estado, 2014*(55), 20155-21136.

Traag, T. y Van der Velden, R.K.W. (2011). Earlyschool-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, *30*(1), 45-62.

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA E INGENIERÍA: ALEXITIMIA, AUTISMO, ANSIEDAD Y SATISFACCIÓN CON LA CARRERA

A. Rubio-González y G. López-Crespo

Universidad de Zaragoza

Resumen

Antecedentes. Algunos estudios muestran que la elección de la titulación, y por tanto la satisfacción con la misma, podría estar condicionada por diferentes rasgos de personalidad (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin y Clubely, 2001; Hosková-Mayerová y Mokrá, 2010). El objetivo de este estudio fue comparar diferentes rasgos de personalidad de estudiantes de psicología e ingeniería y comprobar si ello se relaciona con la satisfacción con la titulación. **Método.** 78 alumnos del Grado de Psicología e Ingeniería de la Universidad de Zaragoza fueron evaluados a través del Cuestionario de Ansiedad Rasgo (STAI), el cuestionario Cociente de Espectro Autista (AQ) y la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). **Resultados.** Los estudiantes de ingeniería obtuvieron mayores puntuaciones la subescala del TAS-20 "pensamiento externamente orientado". Se encontró asimismo una relación entre el nivel de insatisfacción de los estudiantes de psicología y las puntuaciones en ansiedad. **Conclusiones.** Los datos de este estudio inciden en la necesidad de una mejor comprensión de los rasgos de personalidad que determinan la elección de la titulación y la satisfacción del estudiante con la misma.

Palabras clave: personalidad, titulación elegida, satisfacción con la titulación.

Abstract

Background. Some studies have found that career choice, and therefore, satisfaction of the student with the chosen degree, may be related to personality traits (Baron-Cohen et al., 2001; Hosková-Mayerová y Mokrá, 2010). The aim of this study was to compare personality traits in psychology and engineering students, and to ascertain if it is related to satisfaction with the chosen degree. **Methods.** 78 students of the Psychology and Engineering Degrees of the University of Zaragoza were assessed through the State-

Trait Anxiety Inventory (STAI), the Autism-Spectrum Quotient and the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). **Results.** Engineering students had higher scores on the TAS-20 "Externally-Oriented Thinking" subscale. A relationship between student satisfaction and anxiety scores was also observed. **Conclusions.** These data point to the importance of a better understanding of personality traits that underlies the degree choice and satisfaction of the student with it.

Keywords: personality, career choice, satisfaction with career.

Introducción

Es indiscutible que la elección de la carrera determina la vida profesional de las personas, pues se trata de un proceso mediante el cual se emparejan las necesidades personales, intereses y aptitudes con el campo que mejor las satisface (Pablo-Lerchundi, Núñez-del-Río y González-Tirados, 2015).

La elección de la titulación puede estar determinada por los rasgos de personalidad, determinando éstos el interés por los contenidos impartidos en la titulación e incidiendo posteriormente en el adecuado desempeño de la profesión elegida. En este sentido, rasgos relacionados con una alta capacidad sistematizadora, como la alexitimia y fenotipo ampliado de autismo (FAA), podrían estar determinando la elección de la titulación (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin y Clubely, 2001; Hosková-Mayerová y Mokrá, 2010).

En línea con esta hipótesis, Mason, Tyson, Jones y Potts (2005) encontraron una mayor prevalencia de alexitima en estudiantes de ciencias que en los de artes. Los estudiantes de ciencias naturales también puntuaron más alto, en este caso que los estudiantes de psicología, en el estudio de Hosková-Mayerová y Mokrá (2010). Resultados similares se han encontrado respecto al FAA: estudiantes de ciencias obtienen mayores puntuaciones que estudiantes de ciencias sociales y humanas (Baron-Cohen et al., 2001). Sin embargo, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no hay estudios que hayan explorado si rasgos comórbidos tanto de autismo como de alexitimia, como la ansiedad (Hozoori y Barahmand, 2013), también varían en función de la titulación.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo de nuestro estudio es examinar si estudiantes de psicología e ingeniería difieren en rasgos de personalidad como la

alexitimia, FAA y ansiedad. Puesto que la elección de una titulación acorde con los rasgos de personalidad puede conllevar una mayor satisfacción del estudiante hacia sus estudios se evaluó también esta variable.

Método

Participantes

Participaron en el estudio un total de 75 estudiantes de la Universidad de Zaragoza, 32 mujeres y 43 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 33 años ($\overline{x}$ = 19,47). Los estudiantes cursaban el primer curso del Grado de Psicología, del Grado de Ingeniería Informática o del Grado de Ingeniería Electrónica y Automática (41 (54,67%), 26 (34,67%) y 8 (10,66%) respectivamente).

Instrumentos

Los participantes completaron sus datos sociodemográficos, un cuestionario de satisfacción con la carrera, el Cuestionario de Ansiedad Rasgo (STAI, Spielberger, Gorsuch y Lushen, 1970), el cuestionario Cociente de Espectro Autista (AQ, Baron-Cohen et al., 2001) y la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20, Bagby, Taylor y Parker, 1994), la cual está compuesta por tres subescalas: dificultad para identificar sentimientos, dificultad para describir sentimientos, y pensamiento externamente orientado.

El nivel de satisfacción de los participantes con sus estudios actuales fue evaluado usando la Técnica de Iadov (Villamide, Alvir, Alegre, García-Alonso y Nicodemus, 2006). Se plantean tres respuestas cerradas relacionadas entre sí (¿Te gustaría estar estudiando una carrera diferente a la que actualmente estas cursando?; Si pudieras elegir de nuevo, ¿elegirías la misma carrera?; ¿Te gusta tu futura profesión?), y a través de la "tabla lógica de Iadov" se asignó una puntuación numérica a cada sujeto.

Procedimiento

Tras informar debidamente del motivo de la investigación y asegurar el anonimato y confidencialidad, los participantes dieron su consentimiento para la participación en la investigación y procedieron a cumplimentar los cuestionarios en grupo en sus aulas.

Resultados

Un estudiante fue excluido de los análisis al ser el único insatisfecho con la titulación.

Las puntuaciones obtenidas en los diferentes cuestionarios fueron analizadas mediante un análisis de varianza (ANOVA) con los factores "titulación" (psicología, ingeniería) y "nivel de satisfacción" (satisfechos, indefinidos) como factores entre-grupos.

Respecto a las puntuaciones de alexitimia obtenidas en el TAS, el ANOVA mostró un efecto estadísticamente significativo de la titulación (*F=7,341*, *p<0,01*). Los alumnos de ingeniería tienen mayor puntuación en TAS, en comparación con los de psicología (ver Figura 1).

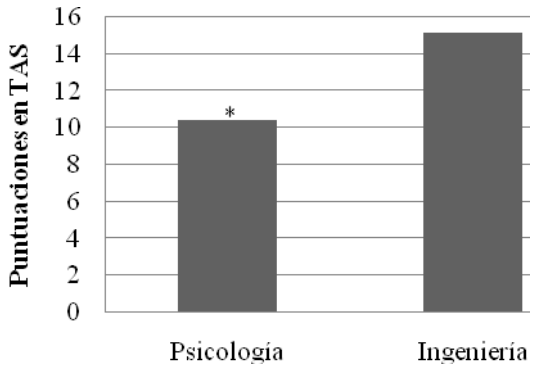


Figura 1. Puntuación media en TAS (Escala de Alexitimia de Toronto) según Titulación. * p<0,05

Al analizar las subescalas del TAS se encontraron resultados estadísticamente significativos de la "titulación" para la subescala "pensamiento externamente orientado" (F=12,489, p<0,01). Los estudiantes de ingeniería tienen una mayor puntuación en comparación con los de psicología (ver Figura 2).

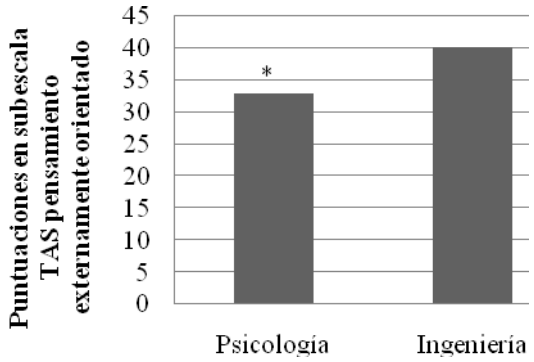


Figura 2. Puntuación media en la subescala TAS (Escala de Alexitimia de Toronto) "pensamiento externamente orientado" según Titulación. * p<0,05

Al analizar las puntuaciones obtenidas en el STAI se halló una interacción marginalmente significativa entre titulación y nivel de satisfacción (*F=3,95, p=0,05*). Los análisis post-hoc, realizados mediante la prueba Newman-Keuls, mostraron que las diferencias se encontraban en las puntuaciones de los alumnos de psicología indefinidos y los demás grupos (*p<0,05*), como se muestra en la Figura 3.

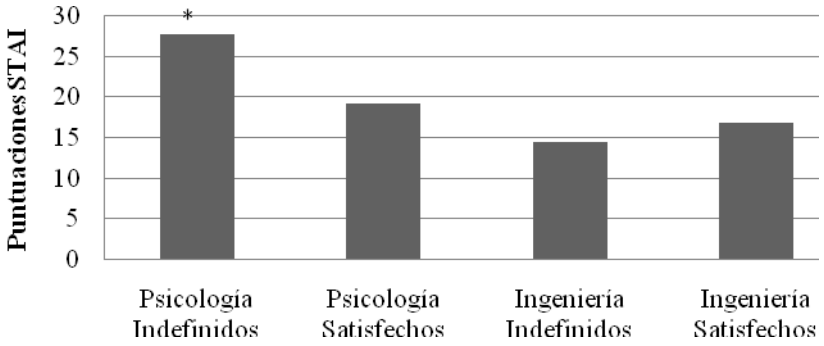


Figura 3. Puntuación media en STAI (Cuestionario de Ansiedad Rasgo), según interacción titulación y nivel de satisfacción. * p<0,05

Respecto las puntuaciones obtenidas en el AQ, no se encontraron resultados estadísticamente significativos ni en la interacción ni en los efectos principales (*p>0,05*).

Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar si estudiantes de psicología e ingeniería difieren en rasgos de personalidad como la alexitimia, el FAA, la ansiedad y la depresión, y si esto a su vez determina la satisfacción con la titulación elegida.

En la línea que predicen estudios previos (Hosková-Mayerová y Mokrá, 2010) se observaron diferencias entre estudiantes de ingeniería y psicología en cuanto a alexitimia, en la subescala de pensamiento externamente orientado. Farges et al. (2004) agrupan las características de la alexitimia diferenciando un componente emocional y un componente cognitivo. Por tanto, se podría concluir que las diferencias entre estudiantes de psicología e ingeniería se deben al componente cognitivo de la alexitimia. En este sentido, un estilo de pensamiento externamente orientado podría aventajar a los alumnos de ingeniería en el estudio de su campo de conocimiento, ya que se centra en conocer hechos y procesos físicos para los que no se requiere introspección. De esto se desprende que los estudiantes utilizan el estilo de pensamiento más conveniente y efectivo para su campo de estudio.

Curiosamente esto no se tradujo en una mayor satisfacción con la titulación. Las únicas diferencias obtenidas a este respecto fueron en puntuaciones del STAI, hallándose diferencias entre los alumnos de psicología “indefinidos” indefinidos y el resto de grupos. En línea con lo esperado, altos niveles de satisfacción se relacionan con bajos niveles de ansiedad. Esta relación inversa entre satisfacción y ansiedad se encuentra únicamente en los estudiantes de psicología. No obstante, estos resultados han de ser tomados con precaución, pues desaparecen al analizar las puntuaciones sólo de los hombres (resultados no mostrados), apuntando a que la variable género puede estar influyendo en ellos. Esta relación deberá clarificarse en estudios posteriores.

Tampoco se observaron diferencias en cuanto a FAA. Los resultados obtenidos no concuerdan por tanto con la teoría de la empatía-sistematización (Baron-Cohen, 2010) que asocia la capacidad de sistematización propia del cerebro “tipo S extremo” característico de los individuos con TEA con profesiones ligadas al ámbito de las ciencias, ni con estudios previos de este mismo autor (Baron-Cohen et al., 2001). Diferencias de tipo metodológico entre los estudios, por ejemplo, las grandes diferencias en el tamaño de la muestra podrían explicar esta discrepancia; no pudiendo

descartar tampoco que otras variables de tipo cultural o educativo estén influenciando los resultados.

De lo anteriormente mencionado podemos concluir que, a pesar de contar con una muestra de reducido tamaño y distribución desigual por género, se encontraron diferencias en cuanto a pensamiento externamente orientado. Esto no se traduce en una mayor satisfacción con la titulación, en contra de lo esperado. Futuros estudios con una muestra más amplia y homogénea podrán ampliar y clarificar estos resultados.

Referencias

Bagby, R.M., Taylor, G.J. y Parker, D.A. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale. Convergent, discriminant and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research, 38,* 33-40.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger.* Madrid: Alianza.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J. y Clubely, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): evidence from Asperger Syndrome/high-functioning autism, males and females, scientist and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31,* 5-17.

Farges, F., Corcos, M., Speranza, M., Loas, G., Perez-Días, F., Venisse, J.L., et al. (2004). Alexithymia, depression and drug addiction. *L'Encéphale, 30,* 201-211.

Hosková-Mayerová, S. y Mokrá, T. (2010). Alexithymia among students of different disciplines. *Procedia Social and Behavioural Science, 9,* 33-37.

Hozoori, R. y Barahmand, U. (2013). A study of the relationship of alexithymia and dissociative experiences with anxiety and depression in students. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 84,* 128-133.

Mason, O., Tyson, M., Jones, C. y Potts, S. (2005). Alexithymia: its prevalence and correlates in a British undergraduate sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 78,* 113-125.

Pablo-Lerchundi, I., Núñez-del-Río, M.C. y González-Tirados, R.M. (2015). Career choice in engineering students: Its relationship with motivation, satisfaction and the development of professional plans. *Anales de Psicología, 31,* 268-279.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory.* California: Consulting Psychologist Press.

Villamide, M. J., Alvir, M.R., Alegre, Y., García-Alonso, J. y Nicodemus, N. (2006). El uso del sistema b-learning mediante la plataforma AulaWeb en la asignatura troncal Zootecnia en la ETSI Agrónomos. En *Actas de las I Jornadas de innovación educativa de la Escuela Politécnica Superior de Zamora* (pp. 480-487). Zamora.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LOS CUIDADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL: EL AULA DE RECURSOS (1973-1985)

Andressa Santos Rebelo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumen

En este trabajo pretendemos discutir el concepto de aulas de recursos y otros servicios de Educación Especial en los documentos elaborados por el Gobierno brasileño en el periodo de 1973 a 1985. Lo importante es averiguar en los documentos oficiales (1) la designación oficial del aula de recursos (definición oficial), (2) la posición de ese servicio en los distintos procesos propuestos, (3) la organización espacial y de materiales/equipamientos, (4) la formación docente requerida para actuar en este área y (5) el tipo de servicio realizado. Relacionado con el periodo de este estudio, consideramos inicialmente el año 1973, cuando se crea el Centro Nacional para la Educación Especial como organismo gestor de la Educación Especial del Ministerio de Educación. En 1986 el Centro fue extinto y sustituido por la Secretaría de Educación Especial. Se utilizan los procedimientos del análisis documental. Y los documentos indican que las concepciones de "servicio" y "modalidad de cuidado" están presentes en la designación oficial del aula de recursos. En ese momento ocurre la institucionalización de políticas de Educación Especial, así como el reconocimiento y la organización de sus servicios a medida que el Gobierno comienza a tratarla en el conjunto de las demás políticas educativas.

Palabras clave: aulas de recursos, Educación Especial, política educativa.

Abstract

In this paper we intend to discuss the concept of "resource classrooms" and other Special Education services in documents elaborated by the Brazilian Government from 1973 to 1985. It was important to find out in the official documents: (1) the official designation of the resource classrooms (official definition); (2) the position of that service in the various proposed processes; (3) organization of the area and materials/equipment; (4) the teacher training required to act in this area; (5) the type of

service performed. Regarding the periodization of this study, we initially considered the year of 1973, when the National Center for Special Education was created as the agency responsible for the Special Education of the Ministry of Education. In 1986 the Center was abolished and replaced by the Secretariat of Special Education. We used the procedures of documentary analysis. The documents indicate that the concepts of "service" and "modality of care" were present in the official designation of the resource classroom. At that time, the institutionalization of Special Education policies in Brazil occurred, as well as the recognition and organization of its services as the Government began to treat it in all other educational policies.

Keywords: resource rooms, Special Education, education policy.

Introducción

En los últimos años, el Gobierno brasileño ha priorizado la atención especializada a los alumnos con discapacidad en aulas de recursos, denominadas multifuncionales (Kassar, 2013). En este espacio son atendidos extraescolarmente los alumnos destinatarios de la Educación Especial con diferentes necesidades educativas especiales. Ante la proporción que este servicio logra en el país, en este estudio se busca analizar cómo se caracteriza la atención especializada en las salas de recursos desde la década de 1970, momento en que la Educación Especial comienza a ser tratada como política de Estado.

Método

Buscando estar atentos al discurso (Bakhtin, 1995) y al movimiento de la historia (Gramsci, 1987), aquí se analiza el concepto de “aula de recursos”, entre otros servicios de Educación Especial en los documentos elaborados por el Gobierno brasileño de 1973 a 1985. Desde la creación del Centro Nacional para la Educación Especial (CENESP) en 1973, el registro de locales y servicios especializados comienza a ser realizado por el Gobierno federal (Brasil, 1975). En 1986 el Centro es extinto y sustituido por la Secretaría de Educación Especial. Utilizamos los procedimientos del análisis documental.

Resultados

En la década de 1960 se hacen acuerdos entre el Ministerio de Educación y la *United States Agency for International Development* (USAID) para establecer convenios de asistencia financiera y asesoramiento técnico a los órganos, autoridades e instituciones educativas brasileñas (Romanelli, 1991). En ese momento ya existe en el país una organización considerable para atender a los estudiantes con discapacidad en instituciones privadas de carácter asistencial, siendo incluso algunas aulas públicas especiales (Kassar, 1999) e instituciones especializadas federales (Brasil, 1975).

Para la organización de los cargos en Educación Especial durante el régimen militar (1964-1985), representada por la creación del CENESP, el Ministerio de Educación y Cultura tuvo la contribución de consultores de instituciones de asistencia privada y agencias gubernamentales brasileñas. En ese periodo también participan asesores técnicos y consultores internacionales de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), una colaboración de la USAID al grupo de trabajo que promovió la visita a Brasil de expertos de Estados Unidos en la Educación Especial, incluyendo James J. Gallagher[i] (Pires, 1974).

En ese momento se presenta el informe *Sugerencias para la planificación de la Educación Especial en Brasil* (Gallagher, 1974) al grupo de trabajo encargado de la organización del Proyecto Prioritario n. 35 del Plan Sectorial de Educación y Cultura del Ministerio de Educación en noviembre del 1972 a través de la asistencia proporcionada por intermedio de la Oficina de Recursos Humanos de USAID (Brasil).

En su informe, Gallagher (1974) expone con gran detalle los "posibles modelos para la prestación de servicios educativos a los retrasados mentales" (p. 107). En esa época, cada servicio representa un intento de atender la exigencia de cambios del contenido, de la pedagogía y del ambiente de aprendizaje: el programa de clase la especial, el consultor para los maestros, la escuela especial para el 'retrasado', el programa de trabajo y estudio, experiencia de trabajo en grupo, estudiantes como tutores de 'retrasados' y el maestro del aula de recursos. Conforme con Gallagher (1974), en el modelo de atención de sala de recursos, los estudiantes pueden permanecer en el aula regular durante parte del día, y en otro periodo recibir sesiones especiales preparadas por profesores con una formación especial.

Las modalidades de atención en las instituciones especializadas descritas hablan de educación, pero poco se refieren a la educación formal, aun al citar a los servicios disponibles en las escuelas especiales, oficinas y escuelas-empresa. No se explicita qué currículos, programas, actividades adaptadas y tipos de certificaciones emprendidas (Brasil, 1975). Al referirse a la "formación profesional de los excepcionales" (Brasil, 1975, p. 5-6) se afirma la necesidad no sólo de reintegración de esas personas, sino también de impulsar la fuerza de trabajo y la sociedad, desarrollando al máximo sus capacidades. Sin embargo, la atención en oficina protegida (oficinas de trabajo dentro de instituciones especializadas) se constituye en programas de habilitación y rehabilitación que deben promover empleo remunerado a adolescentes y adultos "excepcionales" buscando únicamente "cierta independencia y emancipación" (Brasil, 1975, p. 5-6).

Están presentes en el discurso oficial concepciones conservadoras sobre la educación de la persona con discapacidad, junto al inicio de circulación de ideas difundidas dentro de la teoría del capital humano, donde 'discapacitado' se define por su valor económico (Jannuzzi, 2016), con el discurso patológico y modelo clasificador de criterios subjetivos (Kuhnen, 2016).

En la década de 1970 el aula de recursos se presenta como un complemento a la atención en la clase especial o en la clase común (Brasil, 1978). En la década de 1980 se afirma que este espacio apoya al estudiante con discapacidad mental "educable" que frecuenta la clase común (Brasil, 1984).

En 1984, se espera que el estudiante "discapacitado mental educable" tuviese acceso a todo tipo de asistencia propuesto, y para el estudiante considerado "discapacitado mental entrenable" se prevé la educación ambulante o escuela especial.

El aula de recursos está dispuesta como un subsidio a la frecuencia en la clase común para el "discapacitado mental educable". También se presenta como "modalidad de atención al estudiante con discapacidad mental, en lugar apropiado, con maestro especializado que cuenta con recursos pedagógicos adecuados para la orientación y/o refuerzo del aprendizaje cuando sea necesario" (Brasil, 1984, p. 45). El material didáctico y escolar utilizado depende de la disponibilidad de recursos financieros y la creatividad del profesor responsable (Brasil, 1984).

La racionalización de los medios se presenta en forma de "bajo costo" de implementación de las políticas. La racionalidad, en la cual se entiende ser suficiente el "mínimo", estaba presente en el perfil profesional requerido para este servicio, siendo no muy diferente de lo que es en la educación general. En ese periodo se considera suficiente la formación para el profesor del aula de recursos para discapacidad mental el nivel secundario, con especialización en el campo de discapacidad mental, aunque sin especificarla. Esa formación puede aumentar gradualmente conforme las disponibilidades locales (Brasil, 1984).

Conclusiones

Las concepciones de "servicio" (Gallagher, 1974) y "modalidad" de atención (Brasil, 1984) están presentes en la primera designación oficial de aula de recursos en Brasil. Siguiendo cierta improvisación en su disposición de espacio, materiales y equipos, debido a la falta general de formación docente, se acepta el perfil de profesor con formación mínima para actuar en este espacio.

La contribución de las instituciones extranjeras en diversas áreas de políticas educativas (Gaio, 2008) presenta el rasgo aparentemente consensual que Brasil necesita de cooperación para gestionar su política educativa. El control externo de las políticas brasileñas también tiene un objetivo marcadamente ideológico. La influencia económica se puede sentir en la valoración del liberalismo (Kassar, 1999), el fortalecimiento de las asociaciones con el sector privado, en el campo de la filantropía y en los criterios de direccionamiento atencionales, con el sentido restringido de las posibilidades de desarrollo de las personas con discapacidad.

Referencias

Bakhtin, M. M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem* (7a ed.). São Paulo: Hucitec.

Brasil. (1975). *Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974* (Vol. 1). Brasília, DF: MEC. CENESP.

Brasil. (1978). *Portaria Interministerial n° 186, de 10 de março*. Brasília, DF: MEC/MPAS.

Brasil. (1984). *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental*. Rio de Janeiro: MEC. CENESP.

Gaio, D. M. (2008). *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID* (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Gallagher, J. J. (1974). Planejamento da Educação Especial no Brasil (1972). In N. Pires, *Educação Especial em foco* (pp. 97-132). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Gramsci, A. (1987). *Concepção dialética da história* (7a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Jannuzzi, G. M. (2016). As políticas e os espaços para a criança excepcional (9a ed.). In M. C. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp. 277-322). São Paulo: Cortez.

Kassar, M. C. M. (1999). Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiencia (dissertação de mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Kassar, M. C. M. (2013). Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In S. M. F. Meletti & M. C. M. Kassar (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades* (pp. 33-76). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kuhnen, R. T. (2016). *A concepção de deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)* (tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Pires, N. (1974). *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Romanelli, O. O. (1991). *História da Educação no Brasil: 1930-1973* (13a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

ATENCIÓN EDUCATIVA DOMICILIARIA EN HUELVA

Cristina Casado Gómez* y José Ramón Márquez Díaz**

**Universidad de Huelva; ** Universidad de Huelva*

Resumen

Introducción. El avance en los tratamientos terapéuticos conlleva una menor estancia del niño y la niña en el hospital y a un mayor periodo de convalecencia en el domicilio familiar. Para este alumnado se cuenta con el Programa de Atención Educativa Domiciliaria. **Objetivo.** Conocer, describir y analizar el Programa de Atención Educativa Domiciliaria de la provincia de Huelva. **Método.** Estudio de metodología cualitativa usándose como método de investigación el *Estudio de Casos*. Como técnicas instrumentales se utilizó entrevistas, cuestionarios, grupo de discusión y análisis de documentos. **Resultados.** En Huelva existe un total de 5 maestras y un maestro, encargados de ofrecer la atención educativa de todos aquellos niños y niñas con período de convalecencia superior a un mes. Se observa cómo existe limitaciones a nivel de recursos y coordinación, destacándose el excelente trabajo, dedicación y lucha de las personas que consiguen que el derecho a la educación sea una realidad. **Conclusiones.** No existe ninguna causa legal ni moral que impida que en la infancia se goce de su derecho a la educación. Aún existe un gran desconocimiento sobre el programa conduciendo al correspondiente impacto académico, social, personal y familiar del alumnado que por enfermedad no pueda asistir al centro educativo.

Palabras clave: Educación, domicilio, atención domiciliaria, convalecencia.

Abstract

Introduction. The progress in therapeutic treatments leads to a shorter stay of the child in the hospital and a longer period of convalescence in the family home. For this students there is the Home Care Educational Program. **Objective.** To know, describe and analyze the Educational Home Care Program of the province of Huelva. **Method.** Study of qualitative methodology using the case study as a research method. Instrumental techniques were used interviews, questionnaires, discussion group and document analysis. **Results.** In Huelva there are a total of 5 teachers and a teacher, in

charge of providing the educational care of all those children with a period of convalescence of more than one month. It is observed how there are limitations in the level of resources and coordination, standing out the excellent work, dedication and struggle of the people that make the right to education a reality. **Conclusions.** There is no legal or moral cause that prevents children from enjoying their right to education. There is still a great lack of knowledge about the program leading to the corresponding academic, social, personal and family impact of students who can not attend the school due to illness.

Keywords: Education, home, home care, convalescence.

Introducción

El niño enfermo tiene, del mismo modo que el niño sano, unas necesidades básicas y unos derechos universales, dentro de los cuáles está el derecho a la educación (Ortiz, De Manueles, Estalayo y Serradas, 2002).

El avance en los tratamientos terapéuticos hace que sea necesaria una menor estancia continuada del alumno en el centro hospitalario, lo que conlleva un mayor periodo de convalecencia en el domicilio familiar (Prendes y Serrano, 2012).

El objetivo principal de los programas de Atención Educativa Domiciliaria (AED), es garantizar la continuidad del proceso educativo, evitando el aislamiento. Se trata de facilitar la posterior integración escolar disminuyendo el desfase curricular que supone el periodo de inasistencia al centro debido a la enfermedad, así como responder a las necesidades afectivas, psicológicas y de aprendizaje que presentan los alumnos y alumnas en esta situación (Rodríguez y Hernández, 2012).

Método

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la naturaleza cualitativa, utilizando como método de investigación el *estudio de casos,* resultando ser un método de análisis de la realidad social (Latorre et al., 1996, citado en Sandín, 2003, p. 174).

Siguiendo a Stake (1998), cabe señalar que los casos son en su mayoría personas y programas: "*Un programa innovador puede ser un caso. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento"* (Stake, 1998). En nuestra investigación, el objeto de

nuestro estudio, nuestro caso, es un programa educativo; concretamente, el Programa de AED de Huelva.

Como instrumentos de investigación se utilizaron las entrevistas, el cuestionario, el grupo de discusión y el análisis de documentos.

La población de nuestro estudio fueron todas aquellas personas que formaban parte del EOE, de las Aulas hospitalarias, de la Fundación Save the Children y de la AED, todas ellas pertenecientes a la provincia de Huelva.

Resultados

Los resultados obtenidos con las diferentes herramientas se agruparon, clasificaron y analizaron según nuestro sistema dimensional, donde las categorías fueron:

Antecedentes

El Programa de AED se inició en el año 1995 con la participación de algunos profesores y profesoras que atendían a determinados escolares enfermos acudiendo a sus propios domicilios. Desde el año 1999, se llevaba a cabo mediante el desarrollo de un Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia y la Fundación "Save the Children"(Junta de Andalucía, 1999). En la provincia de Huelva tras la firma de dicho convenio se realiza la contratación de un maestro interino para cubrir todos los casos de la provincia, con la colaboración del voluntariado.

En nuestro estudio pudimos obtener las opiniones de varios de los profesionales vinculados con el mundo de la AED en Huelva, las cuales coincidieron en que realmente cuando existía el programa con el voluntariado, aunque fueran con muy buena fe y de manera totalmente altruista, existía muchos casos de abandono y de falta de compromiso.

En cuanto a los motivos del cese del convenio entre la Fundación Save the Children y la Consejería de Educación, no se ha encontrado ningún documento oficial que lo especifique. Las opiniones de las personas que trabajan con la AED relacionan los motivos con causas económicas.

Tras la finalización del convenio, la Delegación de Educación de Huelva fue ofertando cada vez mayor número de puestos específicos para la AED. Para aquellos

casos donde por motivo de desplazamiento o por escasez de recursos humanos no se puede atender, desde el año 2014 existe el Programa PROA.

Alumnado

El programa va dirigido a alumnado en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, que por prescripción médica deba estar un periodo de un mes de convalecencia, como mínimo. Si los recursos humanos y económicos son suficientes, se puede extender la atención al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil y a la Educación Secundaria postobligatoria (Junta de Andalucía, 2013).

Docentes

En la actualidad la AED en Huelva es impartida por cinco maestras y un maestro, cinco de Educación Primaria (una especialista en Pedagogía Terapéutica) y una maestra de Educación Infantil.

La AED en Andalucía se lleva a cabo mediante la convocatoria de puestos docentes específicos. Los profesionales que pueden acceder al puesto específico son el personal funcionario o funcionario en prácticas, el personal funcionario interino con tiempo de servicios y personal aspirante a interinidad integrante de las bolsas de trabajo de los distintos cuerpos y especialidades docentes (Resolución 15 de mayo de 2013; Consejería de Educación, Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Huelva, 2013).

Coordinación

Cuando surge un caso con necesidad de esta atención, los padres junto con el informe del médico y el informe del Equipo de Orientación más tutor/a, deberán entregar la documentación a la Delegación Provincial de Huelva. Una vez que seleccionan el caso, se envía la documentación al Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Huelva, iniciándose la atención.

En la actualidad existe una coordinación plena con las Aulas Hospitalarias, donde se realizan reuniones entre ambos campos de actuación, ya que pertenecen a la misma área de compensatoria. Sin embargo, los maestros y maestras de AED hacen una clara distinción entre lo que es la coordinación con Educación Primaria y la coordinación con

Educación Secundaria. En la primera de ellas, la coordinación es muy buena. En Educación Secundaria debido al volumen de profesorado por cada una de las especialidades, resulta muy difícil para el tutor/a reunir la información de todas las asignaturas, siendo mucho más complicado que dicha información sea actualizada.

Intervención

Según las instrucciones de la AED del año 2013, el maestro o maestra que ejerza esta atención actuará de mediador entre el centro escolar y el alumnado y la familia, coordinándose con el tutor/a del alumnado (Junta de Andalucía, 2013). Cada uno de los maestros y maestras de AED acude al centro educativo periódicamente para recoger el material de la semana y concretar los contenidos a tratar, recogiendo los recursos materiales disponibles.

La distribución temporal será de cuatro horas semanales distribuidas en dos días a la semana.

En cuanto a la evaluación del alumnado, corresponderá igualmente al tutor o tutora responsable, pero como las evaluaciones deben ser continuas, se tendrán en cuenta los informes de evolución en domicilio que elaboran los maestros y maestras de AED. Al igual que el resto de sus compañeros y compañeras, podrá repetir curso si así el tutor o tutora lo considere necesario.

Conclusiones

Como refiere la autora Aguilera (2009), la diversidad es la manifestación social y personal en la condición humana. En educación lo realmente importante es la respuesta educativa que se debe dar para atender las necesidades que presenta el alumno/a y sus circunstancias.

En nuestra Constitución Española de 1978, en el artículo 27.1, queda reflejado el derecho de todas las personas de recibir educación, siendo la enseñanza básica obligatoria y gratuita (Art. 27.2). Además, en la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, se recoge que todos los niños y las niñas tienen derecho a poder recibir estudios en caso de convalecencia en su propio domicilio.

Con todo lo comentado anteriormente, no existe ninguna causa legal ni moral que impida que un niño o una niña goce de su derecho a la educación y las Consejerías de

Educación de todas las Comunidades Autónomas, en nuestro estudio de Andalucía, deben garantizar que este derecho sea una realidad. Aunque han sido grandes los avances, aún existe un gran desconocimiento sobre el programa lo que conduce a que este derecho no sea subsanado, con el correspondiente impacto académico, social, personal y familiar del alumnado que por enfermedad no pueda asistir al centro educativo.

Referencias

Aguilera, A.B. (2009). Programas y actuaciones de compensación educativa. *Revista Enfoques Educativos, 50*, 5-14.

Consejería de Educación, Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Huelva. (2013). *Resolución de 15 de mayo de 2013, de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía en Huelva, por la que se realiza convocatoria pública para cobertura, con ocasión de vacante y, en su caso, concesión de continuidades, de puestos docentes específicos de diferentes programas educativos para el curso escolar 2013/2014*. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de https://www.csif.es/sites/default/files/field/legado/142053/resoluci_n_33939.pdf

Junta de Andalucía. (1999). *Programa de atención educativa domiciliaria.* Recuperado el 10 de junio de 2015, de www.juntadeandalucia.es

Junta de Andalucía. (2013). *Instrucciones de 14 de noviembre de 2013, de la dirección general de participación y equidad, para la atención educativa domiciliaria, destinada al alumnado con imposibilidad de acudir al centro docente por razones de enfermedad*. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de http://lnx.educacionenmalaga.es/orientamalaga/files/2013/09/instrucciones_atencin_domiciliaria.pdf

Ortiz, M.C., De Manueles, J., Estalayo, L.M. y Serradas, M. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica, 20*, 243-258.

Prendes, M.P. y Serrano, J.L. (2012). *Las Tic en las Aulas Hospitalarias.* Murcia: Marfil.

Rodríguez, L. y Hernández, A. M. (2012). Programa de atención domiciliaria: una experiencia práctica. *Fórum Aragón, 4*, 24-26.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw Hill.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DESDE LOS PLANES DE IGUALDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Beatriz García Antelo*, Mª del Rosario Castro González* e Isabel González Gómez**

**Universidad de Santiago de Compostela; **CIFP A Xunqueira*

Resumen

La preocupación por abordar cuestiones relacionadas con la igualdad de género ha aumentado de forma considerable a lo largo de los últimos años, dando lugar a diferentes estrategias e instrumentos jurídicos que han puesto el interés en eliminar obstáculos que siguen dificultando la igualdad entre mujeres y hombres. Las universidades no han permanecido al margen de esta realidad, diseñando e implementando planes de igualdad que abordan cuestiones de tanta relevancia como la inclusión de la perspectiva de género en la investigación y la docencia, la igualdad de oportunidades en la promoción profesional, la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de representación, etc. En este marco de actuación, el objetivo de este trabajo es explorar las estrategias y acciones desarrolladas para promover la integración de la perspectiva de género en la práctica docente. Para ello, se procedió a desarrollar un análisis documental de una muestra de planes de igualdad de las universidades españolas.

Palabras clave: género, docencia, universidad, planes de igualdad.

Abstract

The interest in studying questions related with gender equality has increased significantly the last years, causing different strategies and juridical instruments focused on deleting obstacles which carry on complicating the equality between women and men. The universities have not stay on the sidelines of this reality, so they have designed and implemented equality plans that present the inclusion of gender perspective in research and teaching, the equal opportunity in the professional promotion, the presence balanced of women and men in representation bodies... Related with this, the aim of this work is to explore the strategies and actions developed to

promote the integration of gender perspective in education. For this, it carried out a documentary analysis of a sample of equality plans from Spanish universities.

Keywords: gender, teaching, university, equality plans.

Introducción

A lo largo de los últimos años han sido numerosos los acuerdos internacionales y estrategias adoptadas en la promoción de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos (Comisión Europea, 2013; UNESCO, 1995). En España, la Ley Orgánica de Igualdad 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece en el artículo 25 que, en el ámbito da educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. Con esta finalidad, las Administraciones públicas deben promover la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

En este mismo sentido, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades reconoce en su preámbulo el papel de la universidad como transmisora esencial de valores, así como la relevancia de su participación de cara a alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres. Con el fin de dar cumplimiento a este reto, las instituciones universitarias han elaborado e implementado en los últimos años planes de igualdad en sus respectivos ámbitos de acción. En este contexto se sitúa el presente trabajo, cuyo objetivo se centra en explorar y describir las estrategias y acciones desarrolladas desde las universidades para la integración de la perspectiva de género en la docencia.

Método

Procedimiento

Para lograr el objetivo propuesto se procedió a realizar un análisis de contenido de una muestra de 16 planes de igualdad de las universidades públicas españolas, centrando la atención en la formación y la transversalidad de género en la actividad

docente, estableciendo categorías que permitan la clasificación y agrupación de las medidas de actuación recogidas en los planes.

Muestra

Componen la muestra un total de 16 planes de igualdad de universidades públicas españolas que están vigentes en la actualidad. La selección se realizó aleatoriamente entre aquellos disponibles en la página web oficial de cada universidad. En la Tabla 1 se recogen los principales datos de los mismos respecto a: universidad, denominación, período de vigencia y línea estratégica vinculada a la docencia. Cabe destacar que en la mayoría de los casos se trata del segundo plan de la institución en materia de igualdad.

Tabla 1

Planes de igualdad de las universidades españolas que componen la muestra

Código	Universidad	Denominación del Plan	Período de vigencia	Denominación de las líneas estratégicas referidas a la docencia
P1	Universitat Jaume I	II Plan de Igualdad de la Universitat Jaume I 2016-2020[1]	2016-2020	Eje 5. Estudiantado y estudios
P2	Universitat de les Illes Balears	Pla d'igualtat de la Universitat de les Illes Balears	2015-2017	Eix Quart. Investigació i docència
P3	Universidad del País Vasco	II Plan de igualdad de mujeres y hombre de la UPV/EHU (2014-2017)	2014-2017	Transversalidad de género en la docencia
P4	Universidad de Zaragoza	Plan de igualdad de la Universidad de Zaragoza	2016-2019	Línea estratégica 3. Promocionar la perspectiva de género en todos los ámbitos universitarios
P5	Universidad de Sevilla	II Plan de igualdad de la Universidad de Sevilla (2014-2018)	2014-2018	Eje 4. Docencia e investigación
P6	Universidad de Extremadura	II Plan de igualdad de la Universidad de Extremadura	2017-2019	Eje de actuación 2. Potenciar la inclusión de la perspectiva de género en la investigación, la docencia y la innovación
P7	Universidad de Jaén	II Plan de igualdad efectiva entre mujeres y hombres	2016-2019	Eje 2. Las misiones. Sub-eje 2.1. Docencia
P8	Universidad de Málaga	II Plan de igualdad de género de la Universidad de Málaga (2014 – 2018)	2014-2018	Eje 2. Docencia
P9	Universidad Complutense de Madrid	Plan de igualdad Universidad Complutense de Madrid	2015-2018	4. Docencia y formación
P10	Universitat de València	II Plan de igualdad de la Universitat de València	2013-2017	Eje 5. Investigación y docencia
P11	Universidade da Coruña	I Plan de igualdade entre mulleres e homes da Universidade da Coruña	2013-2017	Eixe de actuación 2. Integración da perspectiva de xénero na actividade docente e investigadora
P12	Universidade de Vigo	II Plan de Igualdad entre mujeres y hombres de la Universidade de Vigo 2016/19	2016-2019	Eje III. Docencia, investigación y transferencia de conocimiento con perspectiva de género
P13	Universidade de Santiago de Compostela	II Plan estratéxico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes da USC	2014-2018	Área 2. Formación, docencia e investigación
P14	Universitat de Lleida	II Pla d'Igualtat entre Dones i Homes	2016-2019	Línia 306stratégica B: foment d'una cultura d'igualtat i de la perspectiva de gènere en l'activitat universitària (docència, recerca i gestió)
P15	Universidad de Córdoba	I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Córdoba	2014-2018	Eje 3. Docencia
P16	Universidad Autónoma de Madrid	Segundo Plan de Igualdad de la Universidad Autónoma de Madrid	2015-2018	Eje 4. Docencia e investigación

[1] Documento provisional.

Resultados

Los planes de igualdad de la muestra de universidades estudiada contemplan un gran número de medidas dirigidas a abordar la perspectiva de género en la docencia. En relación al tipo de acciones propuestas (Figura 1), las universidades realizan una apuesta importante por desarrollar medidas vinculadas a la formación en la perspectiva de género (100%), así como otras dirigidas al impulso de la elaboración y difusión de materiales docentes con perspectiva de género (87,5%). También preocupa a las instituciones de educación superior la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en las titulaciones, áreas de conocimiento y comisiones (50%), la evaluación y seguimiento de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia (43,7%) y la visibilización de las mujeres en todas las ramas de conocimiento (37,5%).

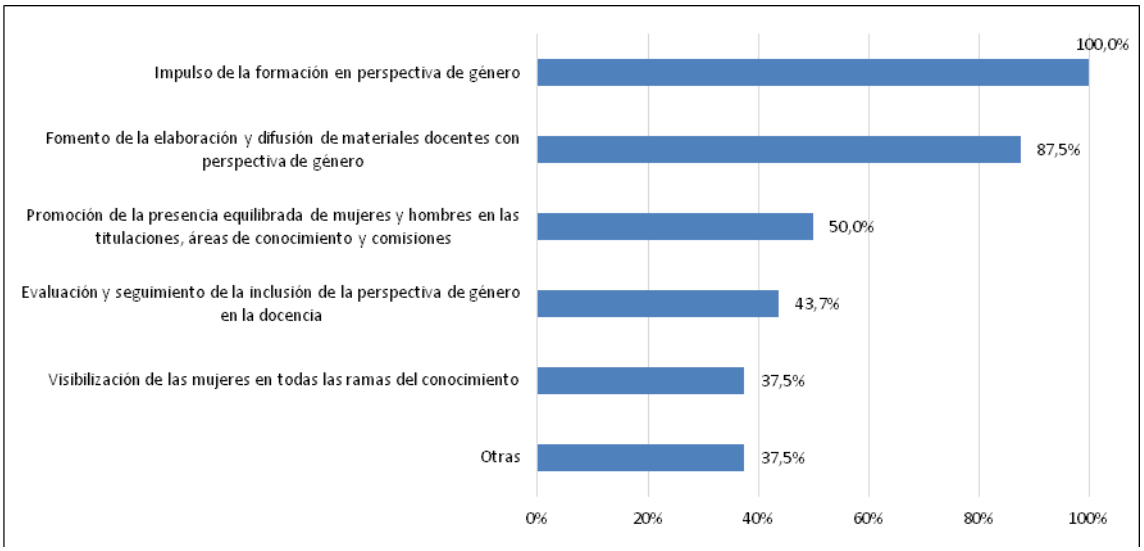


Figura 1. Principales medidas para el fomento de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia.

A continuación se realiza un análisis más detallado de aquellas medidas que tienen una mayor presencia en los planes analizados.

Acciones destinadas a la formación en la perspectiva de género

En los planes de igualdad se alude a la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de grado y postgrado, mencionándose explícitamente en algunas medidas la programación de materias específicas sobre igualdad de género en las titulaciones.

Además, algunas universidades contemplan la creación y/o consolidación de convocatorias de ayudas y premios para visibilizar los trabajos académicos de fin de grado y máster con perspectiva de género. Se muestran algunos ejemplos a continuación:

"Aumentar y consolidar la temática de género en los planes de estudio de grado" (P8).

"Difundir entre el profesorado las convocatorias de ayudas y premios existentes en materia de igualdad de género para que incentiven la realización de TFG (trabajos fin de grado), TFM (trabajos fin de máster) o tesis doctorales" (P14).

También son relevantes las acciones referidas a la realización de actividades de formación sobre la introducción de la perspectiva de género en la docencia para el profesorado y de fomento de la igualdad de género dirigidas a la comunidad universitaria. Algunas de ellas son las siguientes:

"Diseñar e implementar cursos de formación sobre la introducción de la perspectiva de género y feminista en la docencia, así como en materia de diversidad afectivo sexual e identidad de género" (P3).

"Incluir en todos los programas de formación permanente, tanto de PAS (personal de administración y servicios) como de PDI (personal docente investigador), acciones formativas que incluyan materias referidas a la igualdad de oportunidades y las relaciones de género" (P4).

Acciones destinadas al fomento de la elaboración y difusión de materiales docentes con perspectiva de género

Otra de las estrategias establecidas desde las universidades analizadas se dirige al fomento en el uso, la elaboración y difusión de materiales docentes con perspectiva de género, que incluye diversidad de acciones (Figura 2). Pueden citarse como ejemplos los siguientes:

"Elaborar una guía de apoyo para el PDI sobre la inclusión de la perspectiva de género en las enseñanzas de diferentes áreas de conocimiento" (P15).

"Considerar la perspectiva de género como un criterio favorable en la evaluación de los materiales docentes para publicar" (P16).

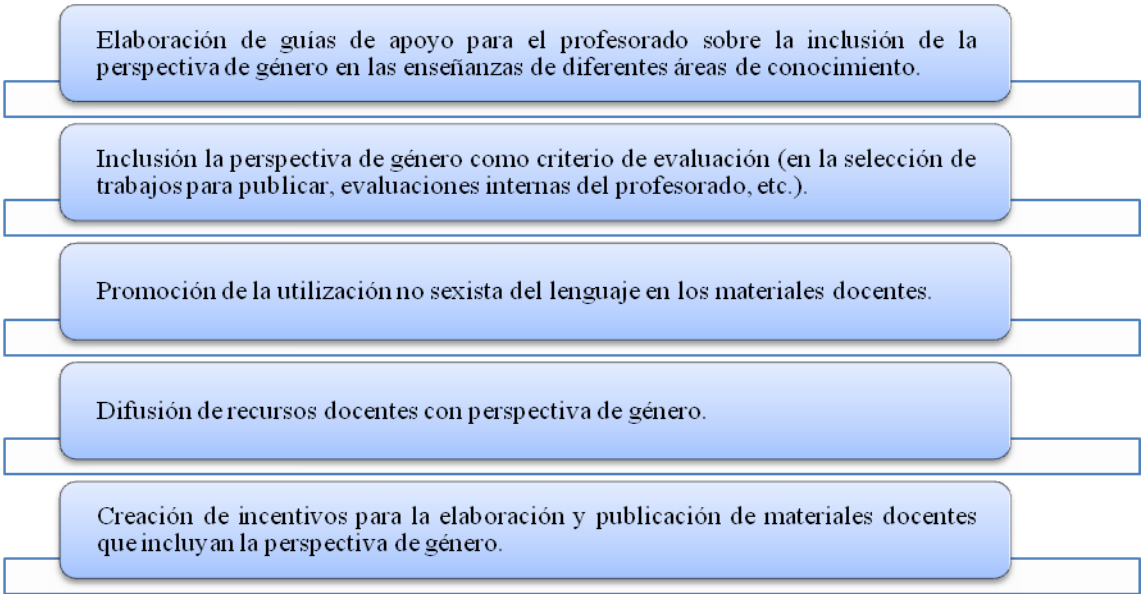


Figura 2. Medidas destinadas al fomento de la elaboración y difusión de materiales docentes con perspectiva de género.

Conclusiones

El compromiso con la igualdad entre mujeres y hombres por parte de las universidades se ha visto reflejado en diferentes actuaciones, tales como la realización de estudios sobre la situación de las mujeres en la universidad y la creación de unidades y planes de igualdad, que constituyen un instrumento que fundamenta la política institucional de igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito universitario.

El análisis realizado pone de manifiesto la preocupación de las instituciones de educación superior por incluir la perspectiva de género en la docencia a través de estrategias como el impulso de la formación en género en las titulaciones de grado y posgrado y la elaboración y difusión de materiales docentes. Además, una buena parte de las medidas incluidas en los planes, trascienden el ámbito universitario y se trasladan al conjunto de la sociedad.

Referencias

Comisión Europea. (2013). *Estrategia de igualdad de género 2014-2017*. Recuperado el 7 de abril 2017, de http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_5.10.8.pdf

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *2007*(71), 12611-12645.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, *2007*(89), 16241-16260.

UNESCO. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado el 7 de abril de 2017, de http://www.un.org

ANÁLISIS DEL PAPEL DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS EN EL GRADO DE ECONOMÍA DE LA FCCEE DE LA UPNA

Ana Munárriz, María Jesús Campión y Raquel G. Catalán

Universidad Pública de Navarra

Resumen

Antecedentes. Partiendo de las carencias matemáticas observadas en el grado de Economía de la UPNA se plantea un estudio para solventarlas. **Método.** Evaluación de los contenidos matemáticos impartidos en la etapa preuniversitaria.; evaluación de los contenidos de las asignaturas impartidas en el grado de Economía y sus necesidades matemáticas; evaluación de las asignaturas de matemáticas impartidas en el grado de Economía y entrevistas a profesores y estudiantes. **Resultados.** Se observa que existe una clara diferenciación entre los currículos de Matemáticas del Bachiller de Ciencias Sociales y el de Ciencias que causa una brecha entre los estudiantes de un mismo grupo. Se constata que parte de las herramientas matemáticas utilizadas en cursos superiores no quedan cubiertas por la actual oferta de asignaturas de Matemáticas, si bien lo que sí es impartido resulta indispensable. **Conclusiones.** Se constata la necesidad de que las Matemáticas del Bachillerato de Ciencias estén a disposición del Bachiller de Ciencias Sociales para aquellos estudiantes que pretendan estudiar Economía. Además, se considera que sería necesaria la implantación de, al menos, una asignatura adicional de Matemáticas en los dos primeros cursos del grado en Economía que aportase nuevas herramientas necesarias en cursos superiores.

Palabras clave: Matemáticas, Economía, formación universitaria.

Abstract

Background. Starting from the mathematical deficiencies observed in the degree of Economics of the UPNA, a study is proposed to solve them. **Method.** Evaluation of the mathematical contents imparted in the pre-university stage; evaluation of the contents of the subjects in the degree of Economics and its mathematical needs; evaluation of math subjects in the degree of Economics and interviews with teachers and students. **Results.** It is observed that there is a clear differentiation between the Mathematics curricula of

the Bachelor of Social Sciences and that of Sciences that causes a gap between the students of the same group. It is verified that some of the mathematical tools used in higher courses are not covered by the current offer of Mathematics subjects, although what is taught is indispensable. **Conclusions.** It is verified the need for the Mathematics of the Bachelor of Science to be available to the Bachelor of Social Sciences for those students who intend to study Economics. In addition, it is considered that it would be necessary to implement at least one additional Mathematics subject in the first two years of the degree in Economics that would provide new necessary tools in higher courses**.**

Keywords: Mathematics, Economics, University education.

Introducción

Las Matemáticas son una herramienta indispensable para la explicación y transcripción de los fenómenos empíricos que se estudian en Economía. Es por ello que resulta de vital importancia conocer cuáles son las necesidades de sus alumnos en esta materia y así poder buscar vías de implementación de la misma con la finalidad de una mejor formación. Por ello, a lo largo del curso 2016/2017, se ha llevado a cabo un estudio de aquellas asignaturas de Matemáticas que se imparten en la titulación de Economía de la FCCEE desde el Área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa del Departamento de Matemáticas de la UPNA. El objetivo era determinar cuál es el nivel de Matemáticas con el que los estudiantes llegan a la universidad y qué contenidos se necesitan a lo largo del grado, para ajustarnos mejor a sus necesidades formativas.

Método

El proyecto se ha dividido en cuatro etapas:

En primer lugar se han estudiado los contenidos de Educación Primaria, Educación Secundaria y las diferentes modalidades de Bachiller que se pueden cursar actualmente, mostrando especial interés en este punto. Si bien es de reciente aplicación, los currículos evaluados han sido los de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013) debido a que no presenta excesivas diferencias con respecto a la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006) que estaba en vigor hasta hace dos cursos académicos. La información sobre esta parte del estudio ha sido solicitada al

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Todo ello ha permitido la configuración de una imagen de las condiciones en las que los estudiantes llegan a la universidad en función del tipo de Bachiller que escogen.

En segundo lugar, se ha realizado un estudio sobre las necesidades matemáticas de las asignaturas del grado de Economía, determinando en cada caso cuáles son las herramientas que necesita controlar el estudiante para comprender los conceptos y realidades que en ellas se describen. El material utilizado ha sido la Memoria de la ANECA correspondiente al grado de Economía así como la bibliografía que aparece en las guías docentes de las asignaturas que se encuentran en la página web a disposición de cualquier estudiante. Esta segunda etapa ha permitido determinar los conocimientos matemáticos que se necesitan para superar el grado de manera satisfactoria.

En tercer lugar y partiendo de la misma fuente, se ha realizado un estudio sobre los contenidos matemáticos impartidos en las asignaturas de Matemáticas I y II y se ha evaluado si corresponden con las necesidades del estudiante durante sus estudios universitarios.

Por último, se han llevado a cabo una serie de entrevistas con profesores del grado, Decano, Vicedecanas y Secretario de la Facultad, así como con ocho estudiantes del grado de Economía que se encuentran actualmente en los cursos de 3º y 4º. De las entrevistas se ha obtenido una visión de los diferentes agentes que intervienen en el aprendizaje matemático del estudiante tanto de forma directa (porque enseñan o aprenden esa asignatura) como indirecta (hacen uso de estos conocimientos matemáticos en sus asignaturas). Del mismo modo, estas entrevistas han permitido contrastar lo evaluado durante las dos primeras etapas del proyecto, así como ampliar ciertas cuestiones.

Resultados

En relación con el análisis efectuado sobre la formación preuniversitaria, se observa que existe una clara diferenciación entre los currículos de Matemáticas del Bachiller de Ciencias Sociales y el de Ciencias que causa una brecha entre los estudiantes de un mismo grupo, haciendo que progresen a niveles distintos. Así, el nivel de Matemáticas de los estudiantes depende del Bachiller del que se provenga.

Si bien todos conocen unos mínimos, aquellos que han cursado un Bachiller de Ciencias tienen una base más sólida de análisis y álgebra lo que implica que la inmersión en el grado se da de una forma más lineal y tienen menos problema con la superación de asignaturas en el primer curso.

En cambio, entre los estudiantes que provienen de un Bachiller de Ciencias Sociales existen dos perfiles: aquellos que han presentado una buena trayectoria en el instituto y aquellos que han presentado dificultades en el aprendizaje matemático desde los primeros cursos de la ESO. Los primeros no tienen problemas con la superación de las asignaturas de Matemáticas ni hacen uso de academias. No obstante, destacan que sí que existe una brecha con respecto a sus compañeros de Ciencias, que ya han visto gran parte de los contenidos de las asignaturas durante el propio Bachiller.

Son aquellos estudiantes que han sufrido problemas anteriormente los que tienen una mayor dificultad para aprobar la asignatura y tienen más problemas para adecuarse a los contenidos matemáticos del grado.

Otro de los principales problemas reside en aquellos que han cursado un Bachiller de Humanidades o han realizado un grado superior debido a que muchos de ellos no han visto ningún contenido matemático desde el último curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En conclusión, existe una divergencia dentro de las aulas del nivel con el que los estudiantes entran a la universidad. Esto se debe a que Economía es un grado al que se puede acceder desde perfiles de Bachiller muy diferentes por sus bajas notas de corte y cuyas ponderaciones para el cálculo de la nota de acceso permiten que estudiantes de Ciencias, Ciencias Sociales e incluso Humanidades puedan entrar de una forma sencilla.

En relación con las herramientas matemáticas utilizadas en cursos superiores, se observa que no quedan cubiertas por la actual oferta de asignaturas de Matemáticas, si bien lo que sí es impartido resulta indispensable.

Son los últimos niveles de las asignaturas de Teoría Económica y las del ámbito de los métodos cuantitativos las que presentan una mayor dificultad para los estudiantes. Si bien es cierto que son aquellas que precisan de una mayor capacidad de abstracción, parte de sus contenidos no han sido vistos anteriormente por lo que se dificulta su comprensión. Esto lleva a que el propio estudiante, conforme avanza en el grado, tenga la percepción de que le falta base matemática para superar de manera correcta los

niveles más altos de las asignaturas del ámbito más cuantitativo. Este hecho queda contrastado al evaluar la materia impartida en estas asignaturas.

Las principales carencias provienen de un cambio del lenguaje utilizado en la rama, en la falta de conocimiento de la teoría de conjuntos, el poco control de los procesos dinámicos o de las iteraciones y de la falta de la familiarización con los teoremas y las demostraciones.

Existe un cambio brusco entre los primeros niveles de Macroeconomía y Macroeconomía III, Microeconomía II y Microeconomía III y Econometría I y II. El cambio del lenguaje en el que se expresan las cuestiones da lugar a un salto debido a que la formalización se convierte en una exigencia en tercero, en vez de haberse dado desde primero un aprendizaje gradual. Esta formalización lleva al uso de la Teoría de Conjuntos en asignaturas como Microeconomía III para describir los principales conceptos y relaciones que se dan dentro del temario. Debido a que el estudiante no ha visto más allá de nociones muy básicas de esta teoría durante su etapa preuniversitaria, encuentra en estas definiciones un obstáculo.

Del mismo modo, el desarrollo de teoremas con su correspondiente demostración, así como el tener que demostrar la veracidad o falsedad de una proposición por el método de reducción al absurdo resulta complejo para alguien que tiene dificultades de por sí para entender una proposición lógica.

El último campo de relevancia en el que se encuentran carencias es el de los modelos dinámicos. Si bien es cierto que parte del temario de Matemáticas II cubre esta materia, es necesaria una profundización y un mayor control.

Conclusiones

Es necesario que las Matemáticas de Ciencias estén a disposición de un Bachiller de Ciencias Sociales para aquellos estudiantes que pretendan estudiar Economía, con el objetivo de conseguir unas condiciones de partida igualitarias.

El bachiller de Ciencias tiene un enfoque más conceptual que permite al estudiante desarrollar una mayor capacidad de abstracción y entender mejor los fundamentos teóricos de la materia. Es por ello que es formativamente necesario que los estudiantes del grado de Economía cursen, al menos, la asignatura de Matemáticas del Bachiller de Ciencias.

Resultaría aún más satisfactorio que los temarios de Bachiller de ambas asignaturas fueran diferentes y pudiesen tener un carácter complementario. Esto ayudaría a que el estudiante pudiese aprender las bases formales del álgebra y del análisis y a su vez tener una visión de la aplicación práctica de estas herramientas.

Se recomienda la implantación de al menos una tercera asignatura de Matemáticas en los dos primeros cursos de grado que aporte nuevas herramientas necesarias en cursos superiores. Con ello se conseguiría que el estudiante pueda comprender de manera satisfactoria lo enseñado en los niveles más elevados de Teoría Económica, amplíe su capacidad de abstracción y sea capaz de utilizar las matemáticas como una herramienta para describir los fenómenos empíricos que observa.

Referencias

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, *2006*(106), 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *2013*(295), 97858-97921.

LA ENSEÑANZA MEDIANTE MODELIZACIÓN COMO PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

N. Jiménez-Tenorio, L. Aragón y J.J. Vicente

Universidad de Cádiz, España

Resumen

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Cádiz observamos el escaso desarrollo de la competencia científica que presentan la mayoría de los alumnos del Grado en Educación Primaria. Para mejorar esta competencia se planteó una experiencia de enseñanza-aprendizaje basada en la modelización, durante la cual se emplearon como principal recurso los modelos analógicos. En este sentido, el propósito del presente estudio fue analizar las percepciones de los alumnos acerca de la naturaleza de los modelos y de la estrategia de modelización. Los resultados obtenidos nos muestran la evolución desde los modelos mentales incompletos que disponían los alumnos al comienzo de la experiencia a otros modelos más avanzados y explicativos. Asimismo los datos indican una progresión favorable en las concepciones de los alumnos en torno a la comprensión de la naturaleza de los modelos, caracterizado por tener ideas poco claras al comienzo del proceso formativo pero con una consistencia razonable en las respuestas en la finalización del mismo. Por último, se observa la buena acogida por el alumnado al enfoque de enseñanza por modelización en el tópico propuesto. Por ello concluimos que los alumnos mostraron, en conjunto, visiones sobre la naturaleza de los modelos bastante adecuadas en todas las dimensiones consideradas.

Palabras clave: modelo, enfoque de enseñanza mediante modelización, grado en educación primaria, concepciones, competencia científica.

Abstract

From the area of Didactics of the Experimental Sciences of the University of Cadiz we observe the scarce development of the scientific competence that the majority of the students of the Degree in Primary Education present. To improve this competence, a teaching-learning experience based on modeling was proposed, during which analogue

models were used as the main resource. In this sense, the purpose of the present study was to analyze the students' perceptions about the nature of the models and the modeling strategy. The results show us the evolution from the incomplete models that the students had at the beginning of the experience to other more advanced and explanatory models. Favorable progressions in the conceptions of the students around the understanding of the nature of the models are characterized by unclear ideas at the beginning of the training process but with a reasonable consistency in the responses at the end of the training process. Finally, we can observe the good acceptance of the modeling teaching approach in a proposed topic. So we can conclude that the students show, in general, quite adequate conceptions about the nature of the models in all the dimensions considered.

Keywords: Model, modeling teaching approach, degree in primary education, conceptions, scientific competence.

Introducción

En el mundo actual se requiere de la competencia científica y así se refleja cada vez más en el currículo de ciencias de todas las etapas educativas. En este contexto, actualmente se considera la modelización como una competencia emergente e incluso como una parte importante de la competencia científica (Oliva y Aragón, 2009), existiendo desde la didáctica de las ciencias un gran interés en enfocar la enseñanza desde la modelización (Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymeriz, 2009). El aprendizaje basado en modelos está proporcionando diseños de secuencias didácticas, propuestas metodológicas y recursos de aula que asienta aún más este nuevo enfoque para la enseñanza de las ciencias. No obstante, los profesores deben manejar estos temas para poder aplicarlos correctamente a sus alumnos.

Es por ello que nos planteamos en el siguiente trabajo las siguientes cuestiones a responder:

- Hasta qué punto los estudiantes del Grado en Educación Primaria, futuros maestros, tienen una adecuada comprensión de los modelos.
- Hasta qué punto estos estudiantes perciben el alcance de la estrategia de modelización para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

Método

El estudio se realizó en la asignatura de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza I en el tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, en el marco de un proyecto de innovación y mejora docente durante el curso 2015-2016 cuyo propósito fue mejorar la competencia científica del alumnado a través de la modelización. Para ello, y teniendo en cuenta las cuestiones a investigar, los alumnos realizaron una experiencia de aprendizaje orientada desde una perspectiva socioconstructivista en la que los modelos se utilizaron como recursos en el proceso formativo.

En este estudio participaron 131 estudiantes distribuidos en 27 grupos que trabajaron durante 12 sesiones (18 horas) los movimientos relativos del sistema Sol-Tierra introduciéndoles por primera vez la enseñanza acerca de la naturaleza de los modelos. El marco formativo que se siguió pretendió ser una aproximación a los enfoques de enseñanza-aprendizaje mediante modelización teniendo en cuenta las nueve escalas contempladas por Aragón, Jiménez-Tenorio y Oliva (2014) para la modelización del sistema Sol-Tierra, las cuales son:

1. Integrar nuevas informaciones.
2. Representar imágenes y simulaciones, o trabajar con otras ya hechas.
3. Interpretar la realidad de forma verbal.
4. Estimar la utilidad de los modelos.
5. Aplicar los modelos aprendidos a situaciones de indagación o incertidumbre.
6. Revisar modelos.
7. Admitir el carácter evolutivo de los modelos.
8. Gestionar el uso de los modelos de los que se dispone.
9. Aportar ideas de manera creativa que sirvan para generar nuevos modelos.

Para valorar las percepciones que tenían los alumnos acerca de esta estrategia seguida y de las escalas trabajadas durante su experiencia de aprendizaje se utilizó un cuestionario individual cerrado con justificación formado por 11 ítems que recogía las nueve escalas. Este instrumento fue cumplimentado al finalizar el proceso formativo.

Durante la experiencia los alumnos investigaron los diferentes aspectos del tópico experimentando con numerosos modelos analógicos de diferente naturaleza: representaciones gráficas, experimentos mentales, representaciones con materiales

cotidianos o simuladores de ordenador. Con cada modelo debían plantear una hipótesis y el correspondiente diseño experimental, evaluando la validez de sus ideas y provocando la necesidad de buscar nuevos esquemas explicativos. Se le ofreció al alumnado un espacio para trabajar, reflexionar y reflejar en sus portafolios grupales, que fueron evaluados diariamente, sus opiniones acerca de las cinco dimensiones de la naturaleza de los modelos que definen Muñoz-Campos, Cañero-Arias, Oliva-Martínez, Blanco-López y Franco-Mariscal (2016):

1. En qué consiste un modelo.
2. Los modelos no como réplicas exactas del objeto o sistema representado.
3. Los modelos como representaciones múltiples.
4. Usos de los modelos científicos.
5. Naturaleza cambiante de los modelos.

Para evaluar la evolución de estas concepciones se utilizó un cuestionario individual cerrado tipo Likert, validado por expertos (Jiménez-Tenorio, Aragón, Blanco y Oliva, 2016), pero usando para este estudio 22 ítems de los 43 que componen el original. Éste se administró al comienzo y a la finalización de la experiencia a modo de pretest y postest.

Resultados

Se presentan los resultados más destacados.

Análisis de las opiniones y reflexiones sobre la naturaleza de los modelos

Todos los grupos mostraron una adecuada comprensión acerca la dimensión 1. Sin embargo, sólo el 67% de los grupos identificaron correctamente los modelos empleados sobre las estaciones. Por otro lado, el 74.0% no mostraron dificultad en su aproximación al objeto de estudio haciendo referencia a los modelos no como réplicas exactas (dimensión 2). En cuanto a la dimensión 3 y 5 el 100% de los grupos reflejaron una respuesta afirmativa sobre el uso de varios modelos para explicar un mismo fenómeno y su carácter cambiante en el tiempo. La dimensión 4 fue la que presentó mayor dificultad de comprensión ya que solo 16 de 27 grupos reflejaron cómo se debían usar los modelos identificando las distintas fases contempladas en la práctica de modelizar.

Análisis de la evolución de las concepciones acerca de la naturaleza de los modelos

Los alumnos carecían de concepciones iniciales formadas sobre la naturaleza de los modelos, como demuestra el elevado número de alumnos que expresaron no estar seguros con sus respuestas. Esto ocurre principalmente en los ítems correspondientes a la dimensión 2 (por ejemplo el 55,7% en el ítem 12). Porcentajes que disminuyen al compararlos con sus respuestas en el postest. Por otro lado, la dimensión con un menor porcentaje de inseguros fue la correspondiente a la dimensión 5.

Por otro lado, al comparar las respuestas de los estudiantes antes y después de la experiencia se obtienen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems exceptos en el ítem 28 ($Z=-0,515$, $p=0,606$) y 41 ($Z=-1,524$, $p=0,128$) pertenecientes a la dimensión 1.

Respecto a la consistencia de las creencias de los estudiantes, a pesar de obtener buenos coeficientes globales Alfa de Cronbach tanto en el pretest como en el postest (del 0,811 y 0,877, respectivamente), con el análisis por dimensiones se aprecia una disminución de este coeficiente. No obstante, se observa un aumento de dicho coeficiente en cada una de las dimensiones tras desarrollar la experiencia de aprendizaje.

Análisis de las percepciones acerca de la estrategia de modelización

El 100% de los alumnos opinaron que a lo largo de la experiencia han podido trabajar con modelos de diferente naturaleza que van desde representaciones gráficas a objetos físicos (escala 2), y que éstos les han permitido representar los diferentes fenómenos relacionados con el sistema Sol-Tierra. El 71,9% de ellos consideraron que a lo largo de la experiencia habían tenido que expresar verbalmente las explicaciones sobre los fenómenos con los compañeros bastante o mucho (escala 3). Y, tras la realización de la experiencia, más del 90% reconocen, como bastante o mucho, la importancia de los modelos analógicos para comprender el mundo (escala 4) y admiten el carácter evolutivo de los modelos (escala 7) el 87,5% del alumnado. Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes se mostraron conforme con el repertorio de modelos analógicos disponibles para la experiencia gestionando el uso de unos u otros según exigencias (escala 8), el 18,8% opinaron que estos recursos fueron poco utilizados en situaciones novedosas (escala 5).

Conclusiones

Podemos concluir por un lado que la opinión que mantienen los estudiantes sobre la estrategia de modelización desarrollada durante la experiencia de aprendizaje ha sido bastante favorable, y por otro que las visiones que muestran sobre la naturaleza de los modelos son adecuadas aunque con margen de mejora según sus pobres argumentaciones pero esperanzadores ya que las diferencias significativas existentes entre las respuestas dadas por los estudiantes antes y después de la experiencia indican una progresión positiva en las concepciones de los futuros maestros de primaria sobre la naturaleza de los modelos. Además, el aumento en la consistencia interna de las respuestas de los estudiantes tras la realización de la secuencia didáctica nos señala una mejor concepción sobre los modelos y la modelización. En consecuencia, podemos considerar que los alumnos han mejorado, al menos parcialmente, la competencia científica.

Referencias

Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymeriz, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 4*(Número especial), 40-49.

Aragón, L., Jiménez-Tenorio, N. y Oliva, J.M. (2014). Evaluando una experiencia de formación inicial con maestros sobre el sistema Sol-Tierra desde la óptica de la modelización. En M.A. De la Héras, A. Lorca, B. Vázquez, A. Wamba y R. Jiménez (Coords.), *Actas de los XXVI Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 193-200). Huelva.

Jiménez-Tenorio, N., Aragón, L, Blanco, A. y Oliva, J.M. (2016). Comprensión acerca de la naturaleza de los modelos por parte de profesorado de ciencias de secundaria en formación inicial. *Campo Abierto, 35*(1), 121-132.

Muñoz-Campos, V., Cañero-Arias, J., Oliva-Martínez, J.M., Blanco-López, A. y Franco-Mariscal, A.J. (2016). Assessment of teacher training students' understanding of the nature of the models. En J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto y K. Hahl (Eds.), *Science Education Research: Engaging learners for a sustainable future* (799-805). Helsinki: ESERA.

Oliva, J.M. y Aragón, M.M. (2009). Contribución del aprendizaje con analogías al pensamiento modelizador de los alumnos en ciencias: marco teórico. *Enseñanza de las ciencias, 27*(2), 195-208.

PSICOBLOC: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Mª Jesús Serrano-Ripoll, Virginia Ferreiro Basurto, Victoria Ferrer Pérez y Capilla Navarro Guzmán

Universidad de las Islas Baleares

Resumen

Antecedentes. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están creciendo cada vez más en número e importancia. **Objetivos.** Crear un blog como herramienta de convergencia, comunicación y conocimiento interdisciplinario, conectar a 271 estudiantes que cursaban la asignatura Psicología Social. Incrementar el trabajo cooperativo de estudiantes que no se conocen entre ellos. **Método.** La propuesta fue dirigida a 271 estudiantes de 4 titulaciones de grado (Universidad de les Illes Balears): Psicología, Trabajo Social, Educación Social (presencial y virtual). Se centró en los contenidos específicos de la asignatura. Se crearon algunas herramientas específicas: un foro que apoyó el intercambio de pensamientos; un espacio donde los estudiantes comentaron filmografías referentes a la asignatura; consultas e información de bibliografía; una sección de bases de datos. Resultados. La evaluación fue positiva y se alcanzaron los objetivos. Las tasas de participación y consulta se incrementaron: 4487 visitas desde 10 países diferentes, 85 comentarios, 80 entradas. Los costos de los materiales fue 0. **Conclusiones.** Este proyecto ha supuesto una renovación de la docencia y una contribución desde una nueva perspectiva de trabajo, tanto de los estudiantes como del profesorado. Tenemos la intención de mantenerlo y de ampliar el número y la calidad de los materiales.

Palabras clave: TICs, innovación, learning by sharing, learning by doing, learning by interacting.

Abstract

Background. The Information and Communication Technologies (ICTs) are increasing in number and importance. **Objectives.** To create a blog as a tool for convergence, communication and interdisciplinary knowledge, to connect 271 students who studied Social Psychology. To increase the autonomous and cooperative work of students who do not know each other. **Method.** The proposal was addressed to 271 students from 4

undergraduate degrees of the University of the Balearic Islands: Psychology, Social Work, Social Education (face-to-face and virtual). They are focused on the specific topics of Social Psychology. We created tools to enrich the functions of the blog: a forum as a communication channel; a section where students commented filmographies with related aspects; another section for consultation from bibliographic sources; and a database access section, among others. **Results.** The assessment has been positive. The objectives have been achieved. Participation and consultation rates have increased significantly: 4487 page views, 85 published comments, 80 entries and visits from 10 different countries. **Conclusions.** This project has meant a renewal of teaching practice and a contribution from a new perspective of work, both students and teachers. We intend to maintain it in the future and gradually expand the number and quality of materials.

Keywords: TICs, innovation, learning by sharing, learning by doing, learning by interacting.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) son una herramienta pedagógica de convergencia entre todas las universidades a favor de un sistema educativo de calidad. Suponen una transformación de los fundamentos didácticos tradicionales del sistema universitario hacia la creación de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza que tendrán que incorporar el profesorado y el alumnado universitario. Fundamentos basados en acciones formativas flexibles y autónomas centradas en el alumnado, sus motivaciones, intereses y necesidades. Que éste sea protagonista reflexivo de su propio proceso de aprendizaje, autónomo, independiente y automotivado (Sifry, 2007).

Diferentes estudios validan la incorporación de las TICs al sistema educativo; Alexander (2006) previó una oleada de innovación para la enseñanza y el aprendizaje; Downes (2004) identificó una gran variedad de usos educativos de los blogs en el aprendizaje formal; Conole, de Laat, Dillon y Darby (2006) presentaron un estudio sobre la experiencia del estudiantado con las tecnologías, donde concluyeron que éstos utilizan la web como punto de partida del estudio "auto-organizado", donde sintetizan información, integrada a través de diversas fuentes.

Así, este proyecto parte de la necesidad de ofrecer la oportunidad al alumnado de desarrollar un sentimiento de protagonismo sobre su propio proceso de aprendizaje. Hacerlo partícipe de la construcción del conocimiento a partir del diseño y elaboración de un blog.

El equipo proponente imparte docencia de 2 asignaturas en 4 estudios de grado diferentes (Tabla 1).

Tabla 1

Relación entre modalidad, grados y la asignatura de psicología social

Modalidad	Grado
Presencial	Psicología
	Trabajo Social
	Educación Social
No Presencial (en línea)	Educación Social

En esta asignatura, los contenidos trabajados son cognición social, estereotipos, prejuicios, discriminación, socialización, habilidades sociales, actitudes, procesos de influencia social, entre otros.

Además, queremos destacar que la no presencialidad de los estudios de Educación Social (virtual) ha dado lugar a una desconexión física entre el alumnado y la Universidad. Con la puesta en marcha de este proyecto se suple parte de esta desconexión, ya que el alumnado formará parte de un grupo mayor, con iniciativas de trabajo conjunto.

Aclarados estos aspectos, destacar que el proyecto pretende mejorar la calidad docente, la coordinación y cooperación entre estudios, el uso de nuevas tecnologías y la elaboración de materiales de aprendizaje, con un equipo comprometido con la innovación y la mejora.

Objetivo principal: *learning by sharing*. Se pretende el uso coordinado entre diferentes estudios de una herramienta TIC como es un blog, abierto al alumnado de 4 estudios, uno de ellos *on line*, que comparten una asignatura.

Objetivos secundarios:

1) *Learning by doing*. Potenciar el atractivo de las materias en un alumnado acostumbrado al manejo de las nuevas tecnologías, dándole una perspectiva educativa.

2) *Learning by interacting*. Utilizar conceptos como comunicación interdisciplinar, trabajo cooperativo, aprendizaje activo, interactividad, flexibilidad, alta motivación y personalización de contenidos.

3) *Learning by searching*. Introducir habilidades de competencia digital para generar sentido del entorno tecnosocial, trasladando el peso desde la parte tecnológica a la comunicativa.

Hipótesis de partida: el blog incrementará el trabajo autónomo y cooperativo del alumnado, de una manera innovadora, participativa, interdisciplinar y creativa, aumentando así sus conocimientos.

Método

El nombre del blog es *Psicobloc*, porque tiene que ver con materias de Psicología Social y porque, de forma metafórica, el *Psicobloc* es un tipo de modalidad de escalada deportiva que nació en Mallorca hacia 1978, que aúna valores importantes como la innovación, el trabajo, la constancia, la perseverancia, así como hacer de cada pared a escalar un reto a lograr; esta idea nos sirve como imagen mental a transmitir. El blog se abrió finalmente a todo el mundo.

Se diseñó un logotipo (Figura 1) y se ubicó en: http://uibpsicobloc.blogspot.com.es/

Figura 1. Logotipo del *Psicobloc*.

Se estructuró en 4 grandes apartados:

1. Contenidos temáticos: temas a tratar en el *Psicobloc*: experimentación en psicología social; primeras impresiones; estereotipos, prejuicios y discriminación; atribuciones y sesgos atributivos; actitudes y estrategias de cambio de actitud; la comunicación y las habilidades sociales; la influencia social; grupos y organizaciones.

2. Herramientas de comunicación: se diseñó un Foro como herramienta de comunicación para enfatizar el intercambio de ideas, reflexiones y opiniones, y un acceso directo a cuentas de Facebook y Twitter propias.
3. Cine en Psicología Social: Se publicaron filmografías que recogen y tratan de aspectos de la psicología social.
4. Recursos de consultas y fuentes de información: Se creó un espacio con un apartado específico a diferentes enlaces a bases de datos nacionales e internacionales para ampliar la información que publicada.

La idea de elaborar entre todos los contenidos del *Psicobloc* fue trasladada al alumnado desde el primer día de clase para activar su participación.

Se utilizó un cuestionario de evaluación de respuesta anónima para conocer el nivel de satisfacción del alumnado y su opinión sobre la incorporación del *Psicobloc* a la asignatura.

El cuestionario estaba formado por 8 preguntas, respuesta Likert y libre (Tabla 2). Se envió por correo electrónico y a través de formulario de *Google Drive*.

Tabla 2

Ítems del cuestionario de evaluación

Preguntas	Escala de respuesta
1. ¿Ha resultado intuitivo encontrar los contenidos publicados en el blog?	Del 1 al 5 (mayor puntuación mayor nivel de satisfacción)
2. ¿Consideras que la estructura y organización del blog ha facilitado su consulta?	
3. ¿Se han adaptado los recursos y materiales publicados a los contenidos temáticos de la asignatura?	
4. ¿Consideras que la incorporación del *Psicobloc* como elemento de la asignatura supone un buen recurso de aprendizaje?	
5. La existencia del *Psicobloc* ¿ha sido un elemento motivacional de cara al interés por la asignatura?	
6. ¿Cuál ha sido tu grado de satisfacción con la incorporación del *Psicobloc* al tu proceso de enseñanza- aprendizaje?	
7. ¿Qué aspectos consideras que se deberían tener en cuenta para un mejor funcionamiento del *Psicobloc*?	Respuesta libre
8. ¿Qué es lo que más te ha gustado del *Psicobloc*?	

Resultados

La valoración general de la experiencia ha sido positiva. Se han conseguido los objetivos definidos. Los ritmos de participación y consulta aumentaron considerablemente. Ha resultado un recurso muy interesante, tanto por la expresión de ideas y opiniones como para fortalecer la comunicación y los vínculos de los participantes.

Se han trabajado las materias y se han compartido experiencias y conocimientos, se ha interactuado entre los compañeros y se ha buscado información sobre la asignatura.

Resumen de resultados a final de curso:

- Páginas vistas el último mes: 55
- Páginas vistas (historial completo): 4487
- Comentarios publicados: 85
- Entradas hechas por los usuarios: 80
- Seguidores y usuarios: 271 alumnos de las 4 asignaturas, más el público en general.
- Visitas por países: principalmente desde España, pero hemos tenido visitas desde Rusia, EEUU, Ucrania, Alemania, entre otros (Figuras 2 y 3), lo que da una idea del interés de los contenidos publicados.

Entrada	Páginas vistas
España	4158
Rusia	103
Estados Unidos	73
Ucrania	53
Alemania	21
Bélgica	16
México	14
Turquía	8
Bosnia-Herzegovina	7
Guatemala	6

Figura 2. Resumen de países visitantes.

Figura 3. Mapa de países visitantes.

Han contestado el cuestionario un total de 64 alumnos. El *Psicobloc* ha "aprobado" (Figura 4), siendo la puntuación menor (2.83) para el ítem 5 y la puntuación más elevada ha sido para el ítem 3 (3.65) (Tabla 2).

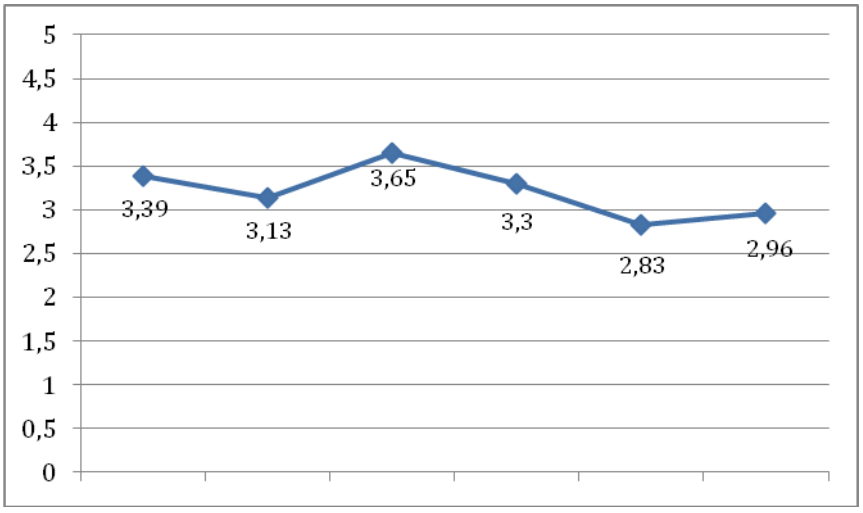


Figura 4. Puntuaciones medias a los ítems de la encuesta.

Discusión/conclusiones

Este proyecto ha conseguido potenciar en el alumnado la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer y transformar la realidad que nos rodea, a través de un proceso de intercambio de contenidos y comunicación con los demás.

Así, el alumnado ha sido capaz de continuar con su aprendizaje de manera autónoma y aprender, independientemente de donde se encuentre, se trata de competencia para aprender a aprender.

Se ha producido un efecto de traslación, del blog a las aulas y viceversa ya que, en las clases se han discutido y debatido los temas propuestos en el *Psicobloc*. Ha sido un cambio de actitud sobre la adquisición de conocimientos e interacción que ofrecen las TICs. El *Psicobloc* ha ofrecido al alumnado la oportunidad de ser co-protagonista de su aprendizaje.

Valoramos positivamente el trabajo realizado durante este curso. Ha supuesto renovar la práctica docente y aportar una nueva perspectiva de trabajo.

La importancia de Internet y la explosión mundial de las nuevas tecnologías sitúa a las personas dedicadas a la docencia en un cambio de paradigma en cuanto a la comunicación y la educación, lo que convierte en una obligación por nuestra parte, de hacer el esfuerzo de cambiar la metodología tradicional. Gracias a este proyecto y analizados sus resultados es necesaria una profunda formación continua del profesorado en relación a las TICs, dado su carácter cambiante.

Las posibilidades de transferencia de este proyecto a otras titulaciones, materias o ámbitos de conocimiento son grandes, ya que se puede llevar a cabo con nula inversión económica.

Referencias

Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning. *Educause Review*, *41*(2), 33-40.

Conole, G., de Laat, M., Dillon, T. y Darby, J. (2006). *JISC LXP: Student experience of Technologies* (Draft final report). Southampton: University of Southampton. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de www.jisc.ac.uk/elp_learneroutcomes.html

Downes, S. (2004). Educational blogging. *Educause Review*, *39(5)*, 14-26.

Sifry, D. (2007). *The state of the live web*. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://www.sifry.com/alerts/archives/000493.html

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD PRÁCTICA EN UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN INGENIERÍA NAVAL Y OCÉANICA IMPARTIDA EN LA ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

Mª Jesús Rodríguez-Guerreiro, Laura Castro-Santos , José-Carlos Álvarez-Feal, Raúl Villa-Caro, Luis carral-Couce y José Ángel Fraguela-Formoso

Universidad de A Coruña

Resumen

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone intentar homogeneizar y compatibilizar los títulos universitarios, por ello, es necesario modificar las metodologías docentes. El compromiso con el desarrollo de competencias implica necesariamente una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza de una asignatura debe partir de la coherencia y los objetivos del plan docente deben referirse a las metas formativas de índole científica, profesional, cultural y personal de la misma. En este estudio, se intenta valorar el aprendizaje del alumnado en una práctica de laboratorio de la asignatura de Ingeniería de la Calidad y del Medio Ambiente" de 3º del Grado de Ingeniería Naval y Oceánica siguiendo los índices de dificultad de Contreras. La experiencia docente demuestra que, en ocasiones, la realización de prácticas no es más, que un paso relativamente pasivo del alumnado por el laboratorio, que pronto cae en el olvido. Además, la evaluación de las prácticas por parte del profesor no siempre está vinculada a los objetivos de aprendizaje. Se observa la falta de interés del alumnado por las actividades prácticas y por tanto, se pone en evidencia la importancia del compromiso por parte del profesorado, en el diseño de actividades para el desempeño de las competencias transversales.

Palabras clave: Ingeniería, Grado, competencias transversales, aprendizaje y evaluación.

Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) was created in the aim of making university degrees more standardised and universally recognised. As a result, teaching

methodologies will have to be modified. A commitment to developing skills means that teaching-learning processes must be re-considered. The way that a subject is taught must have coherence. Lesson plans should include objectives that are scientific, professional and cultural, as well as related to self-development. In this study, an assessment has been made of how students learned in laboratory-based sessions for a subject, Quality and Environmentally Sound Engineering, in the third year of the bachelor´s degree in Naval and Ocean Engineering. Students responded to a questionnaire after the first time they had sat the exam. This survey was based on the Contreras Difficulty Index. The teaching experience shows that, in practical classes, students occasionally assume a passive role and soon forget what they have learnt. It is possible to detect a lack of interest among the students in hands-on sessions. For this reason, it is essential that lecturing staff are fully committed when designing activities that develop cross-curricular competencies.

Keywords: Engineering, bachelor´s degree, cross-curricular competencies, learning and assessment

Introducción

La asignatura de "Enxeñaría da Calidade e Medioambiente", es una materia de carácter obligatorio de segundo ciclo e impartida en el tercer curso del primer cuatrimestre. Se imparte en la Titulación de Graduado en Ingeniería Naval y Oceánica en la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de A Coruña. Cuenta con 4,5 créditos ECTS de los cuales 1,5 son teóricos y 3,5 son prácticos.

Se intenta definir la asignatura lo más sencilla y claramente posible para introducir los conceptos básicos que muestren, entre otros, el conocimiento del medio marino y la importancia que tiene la contaminación ambiental sobre el mar, sus consecuencias e impacto.

Previo al desarrollo del curso, el profesor planifica y diseña una experiencia con las actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos. En este sentido, se han incorporado 5 prácticas de laboratorio dedicadas al análisis de aguas, en los cursos 2015-16 y 2016-17 que se corresponden con 1 crédito práctico, con el objetivo de reforzar los conocimientos ofrecidos en las clases magistrales.

Este estudio, pretende observar los resultados obtenidos en una de las prácticas de laboratorio, "Determinación de la demanda química de oxígeno (DQO) en aguas residuales", determinando si la actividad práctica objeto de estudio, ha conseguido proporcionar las competencias transversales o genéricas que la guía docente de la asignatura propone. Entre estas competencias transversales están (Benito y Cruz, 2007): capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, conocimientos generales básicos sobre el área de estudio, habilidades de investigación, capacidad crítica y autocrítica, resolución de problemas, toma de decisiones y trabajo en equipo. Para ello, se propone un cuestionario de 10 preguntas sobre la práctica de laboratorio, a realizar en la primera convocatoria de examen en el primer cuatrimestre, valorando la mayor o menor dificultad que les ha supuesto a los alumnos la contestación de dichas preguntas, con la ayuda de la clasificación según el Índice de Dificultad (ID) de Contreras (1990).

Método

Participantes

20 Estudiantes por curso, en los cursos 2015/16 y 2016-17 matriculados en la asignatura del Grado en Ingeniería Naval y Oceánica.

Diseño y procedimiento de la práctica:

1. Fundamento teórico

Previamente a la realización de la práctica "Determinación de la demanda química de oxígeno (DQO) en aguas residuales", se procede a la explicación de conceptos teóricos básicos para la comprensión y realización de la misma: Demanda Química de Oxígeno, oxidación, valoración, agua residual.

2. Metodología Docente.

Objetivo: Estimar las materias oxidables presentes en una muestra de agua problema mediante la medida de la DQO.

Procedimiento:

1. Introducir en dos tubos de digestión 5 mL de agua destilada (blanco) y muestra, respectivamente.

2. Añadir a cada tubo 3 mL de disolución de dicromato de potasio y 7 mL de disolución de sulfato de plata.
3. Cubrir los tubos con cinta de teflón y tapar. Mantenerlos a 150º C durante dos horas en estufa.
4. Transferir el contenido de los tubos a dos erlenmeyers y añadir 10 gotas de indicador. Valorar con la disolución de sulfato de hierro (II) y amonio hasta viraje del azul al rojo-pardo.

Cálculos del informe final: $\text{DQO}\left(\frac{mg\ O_2}{L\ H_2O}\right) =$

$$\left(V_{SFA(blanco} - V_{SFA(muestra}\right)mL \times \frac{10^{-3}\ L\ SFA}{1\ mL\ SFA} \times \frac{0{,}10\ mol\ SFA}{1L\ SFA} \times \frac{1\ mol\ Fe^{2+}}{1mol\ SFA} \times \frac{1\ mol\ Cr_2\ O_7^{2-}}{6\ mol\ Fe^{2+}} \times \frac{3\ mol\ O_2}{2\ mol\ Cr_2\ O_7^{2-}} \times \frac{32g\ O_2}{1\ mol\ O_2} \times \frac{10^3\ mg\ O_2}{1g\ O_2} \times \frac{1}{Vol.\ agua\ mL} \times \frac{10^3 mL\ agua}{L\ agua}$$

3. Sistema y criterios de evaluación

La asistencia y participación con la entrega de un informe final de las 5 prácticas de laboratorio, representan 0,5 puntos de la calificación total de la asignatura. En el curso 2015/16 los alumnos simplemente con la asistencia y el informe final ya obtenían dicha puntuación. La profesora se plantea, hasta qué punto han entendido la práctica y, es por ello, que en el curso 2016/17, se incorpora en el examen final de la asignatura (convocatoria de enero), un cuestionario de 10 preguntas sobre la práctica, que permita comprobar el logro de los objetivos del aprendizaje y observar si la nota recibida de 0,5 puntos, simplemente por asistir, se ajusta a las competencias transversales conseguidas del estudiante. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué medimos en la determinación de la DQO?
2. ¿A qué tipo de aguas se aplica la determinación de la DQO?
3. ¿Cómo se expresa la DQO?
4. ¿Por qué realizamos las digestiones?
5. ¿Qué función tiene el dicromato potásico?
6. ¿A qué es equivalente el dicromato potásico oxidado?
7. ¿Por qué realizamos la digestión de un blanco?

8. ¿Por qué realizamos una valoración con la disolución de sulfato de hierro (II) y amonio 0,10 M (SFA)?
9. Calcular la DQO de un agua residual en la cual los valores de $V_{SFA(BLANCO)}$ y $V_{SFA\ (MUESTRA)}$ son respectivamente, 3,2 y 1,2 mL
10. ¿Si obtenemos un valor de 500 mg O_2/L significa que es un agua poco contaminada?

En la Tabla 1 se muestra la clasificación según Índices de Dificultad.

Tabla 1

Clasificación según Índices de Dificultad (ID)

ID ≥ 0,85: Muy fáciles	0,61≤ ID ≤ 0,84: Relativamente fácil
0,40 ≤ ID ≤ 0,60: Dificultad media	
0,16 ≤ ID ≤ 0,39: Relativamente difíciles	ID ≥ 0,85: Muy difíciles

Resultados

Los resultados del cuestionario solicitado a los alumnos se muestran en la Tabla 2. De los 20 alumnos matriculados, todos asistieron a la práctica y se presentaron 14 al examen.

Tabla 2

Resultados obtenidos de las respuestas del cuestionario realizado por el alumnado

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nº de alumnos que contestan	14	14	14	14	12	7	8	9	14	14
% de alumnos que contestan	70	70	70	70	60	35	40	45	70	70
Nº de alumnos que contestan correctamente	13	13	14	6	6	6	5	6	13	7
% de alumnos que contestan correctamente	65	65	70	30	30	30	25	30	65	35

Los porcentajes de alumnos que contestan correctamente a las preguntas y los correspondientes Índices de Dificultad (ID) se especifican en la Tabla 3.

Tabla 3

Porcentaje de alumnos que contestan correctamente e Índice de Dificultad (ID)

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
% de alumnos que contestan correctamente	65	65	70	35	30	30	25	30	65	35
ID	0,65	0,65	0,70	0,35	0,30	0,30	0,25	0,30	0,65	0,35

Se observa claramente la existencia de unas preguntas relativamente fáciles (a) y otras, relativamente difíciles (b). Las preguntas (a): 1, 2, 3 y 9 son las teóricas, las cuales tienen su respuesta en el guión de prácticas. Las preguntas (b): 4, 5, 6, 7, 8 y 10 tienen una respuesta más difícil ya que necesitan pensar, entender químicamente el método, procesar convenientemente la información obtenida, así como, interpretar los resultados a la luz de la información recogida.

El 50% de los alumnos contestan correctamente a las preguntas (a) y el 35% del alumnado supera las preguntas (b).

Discusión/Conclusiones

En el curso 2015-16 se han introducido las prácticas de laboratorio con la intención de mejorar el aprendizaje activo. En el curso 2016-17 se establece una experiencia que pretende "medir" el aprendizaje en el estudiante. El 50% de los alumnos no contestan correctamente a las preguntas (a), cuyas respuestas están en el protocolo de la práctica ($0,65 \leq ID \leq 0,70$) y el 70 % de los alumnos no contestan correctamente a las preguntas que requieren más esfuerzo (b) ($0,25 \leq ID \leq 0,35$).

A la vista de los resultados, debemos preguntarnos lo siguiente: ¿el alumno reflexionó sobre lo que hizo, cómo lo hizo y qué resultados logró?.

Estos resultados nos indican, por un lado, que a los estudiantes se les ha dado la calificación de 0,5 puntos sin haber cumplido los objetivos, por lo que deben afrontar situaciones nuevas para asumir un rol más activo y responsable en cuanto a las prácticas de laboratorio. Por otra parte, los profesores debemos comprometernos a revisar los objetivos de aprendizaje, las actividades y las estrategias de evaluación. El docente debe buscar herramientas útiles para la evaluación de las competencias transversales (Blanco,

2007), no sólo en la parte teórica de la asignatura, sino también, en la parte práctica, la cual por su carácter activo pueda parecer no tan necesario. Sería conveniente, realizar el cuestionario objeto de estudio, al final de la práctica y que sean los propios alumnos los que realicen una actividad de Co-evaluación (Blanco, 2007), para fomentar la responsabilidad, corregir los errores, así como, aclarar los conocimientos obtenidos en las prácticas.

Referencias

Benito, A. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: NARCEA.

Blanco, A. (2007). *Desarrollo y evaluación de las competencias en Educación Superior*. Madrid: NARCEA.

Contreras, E. (1990). *El profesor universitario y la evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA EN LA ACTUALIDAD. EL GRUPO DE LA JUVENTUD CUALIFICADA

María González Blanco

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La emigración actual de la juventud en España es todavía un fenómeno social poco investigado desde la vertiente educativa. De hecho, las aportaciones científicas halladas no recopilan un amplio *corpus* de conocimiento en torno al perfil educativo del colectivo emigrado; aspecto que es de máximo interés para la investigación que estamos realizando sobre la emigración gallega que se dirige al continente europeo en los últimos años del milenio. En este capítulo se presenta un diagnóstico de la nueva corriente emigratoria española a partir de una revisión bibliográfica y documental de las principales publicaciones que se han llevado a cabo recientemente. El estudio, aún en proceso, muestra que aunque en los últimos años han proliferado los trabajos relativos a la nueva emigración, éstos no permiten conocer en profundidad el perfil educativo de la juventud emigrada y se precisan investigar con mayor rigor y detalle rasgos relevantes vinculados a la educación, la cualificación profesional y la formación. Las principales conclusiones extraídas son que se debe mejorar el sistema de registro del flujo emigratorio en las fuentes estadísticas españolas y que se necesita incluir algún sistema para la recopilación de datos en referencia al perfil educativo.

Palabras clave: educación, emigración, juventud.

Abstract

Current migration of youth in Spain is still a poorly researched social phenomenon from an educational perspective. In fact, the contribution of scientific research does not compile a wide body of knowledge on the educational profile of the emigrant group. Thus, this aspect is of the greatest interest for the research project that is being carried out regarding Galician emigration to the European continent in the last years of the millennium. This chapter gives a diagnosis of the new Spanish emigration flow based on a bibliographic and documentary review of the main publications that have been

carried out recently. The study, which is still in progress, reveals that, although studies related to this new emigration have increasingly emerged in recent years, they do not provide a deep understanding of the educational profile of emigrated youth and that is the reason why relevant aspects related to the education, professional qualification and academic background of this group need further investigation in greater detail. The main conclusions drawn from the investigation are that the record system of the emigration flow in the Spanish statistical sources should be improved and that a system for the collection of data related to the educational profile of this group should be implemented.

Keywords: education, emigration, youth.

Introducción

La actual emigración española se ha convertido en el tema central de investigación de diversos estudios, tanto en España como en otros países de Europa en los últimos años del milenio. Aunque son múltiples las publicaciones y proyectos de investigación en torno a la temática descrita que se han llevado a cabo o que se están llevando a cabo desde el campo de la sociología, la historia, la demografía o la economía, estos trabajos no permiten conocer en profundidad el perfil educativo del grupo emigrado o aspectos relacionados con la educación, la cualificación profesional o la formación.

Para ampliar el conocimiento desde la vertiente educativa se ha realizado esta compilación de trabajos de carácter exploratorio, en la que se presenta una breve revisión documental. En este sentido, el presente estudio trata de describir de forma sintética los principales rasgos de la nueva corriente emigratoria española mediante las contribuciones científicas más destacadas que desde diversos ámbitos y países nos aproximan a esta realidad social, tratando de destacar la información relativa a la educación o al perfil educativo que ofrecen.

Método

La investigación de carácter exploratorio que aquí se presenta se corresponde con un estudio descriptivo que se ha realizado a partir de la revisión documental de diferentes libros, artículos y proyectos de investigación vinculados a la temática de la

emigración actual en España y también, a través de la consulta de una parte de la legislación española concerniente a este tema.

En todos los documentos revisados se ha establecido el mismo procedimiento de análisis cualitativo que ha consistido en la clasificación de la información agrupándola en 5 bloques comunes a todos los estudios en cuanto a los datos informativos contenidos y que han sido el eje principal de esta investigación. Estos 5 bloques son: la problemática de la cuantificación del fenómeno emigratorio en las fuentes estadísticas españolas del INE (Instituto Nacional de Estadística); las causas o los motivos principales para emigrar; las franjas de edad del colectivo emigrado; el perfil educativo y los principales destinos de la emigración actual que se dirige a Europa. Mediante la revisión de la información vinculada entre los diversos trabajos y la clasificación establecida según los ítems propuestos se han descrito los principales hallazgos que son una primera aproximación al estado actual de la temática investigada y que pueden consultarse con mayor detalle en el siguiente epígrafe.

Resultados

La dificultad de la cuantificación del fenómeno emigratorio en las principales fuentes estadísticas españolas del INE es indicada por distintos autores y autoras (Arango, 2016; Bermúdez y Brey, 2017; Caro y Fernández, 2015; Domingo y Blanes, 2016; González-Enríquez, 2013; González-Ferrer, 2013; Herrera, 2014; Martí, 2011; Prieto, 2008; Romero-Valiente e Hidalgo-Capitán, 2014) como un elemento que imposibilita una cuantificación exacta del volumen de personas emigradas puesto que las principales fuentes estadísticas españolas, como por ejemplo el PERE (Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero) presenta ciertos obstáculos tal y como se especifica en el Real Decreto 3425/2000 sobre la inscripción de los españoles en los Registros de Matrícula Consular (RMC). Este documento legislativo señala que existen dos modalidades de inscripción para los españoles y las españolas que residen en el extranjero: residentes (residencia permanente) y no residentes (estancia temporal). El problema radica en que la mayoría de personas emigradas no se inscriben y por lo tanto no figuran en el registro del PERE; además dicha inscripción es más un inconveniente que una ventaja tal y como lo describe González-Ferrer (2013). Otro obstáculo es que la Estadística de Migraciones (EM) incluye tanto a españoles nacidos o nacidas en España

como a inmigrantes que han adquirido la nacionalidad y todo ello imposibilita discernir el flujo de emigración del flujo de reemigración. Además, si se quiere comparar la información entre las estadísticas españolas y las de los países receptores generalmente los datos no coinciden y suelen ser muy diferentes cuantitativamente (Romero-Valiente e Hidalgo-Capitán, 2014) y cualitativamente.

Las causas fundamentales para emigrar suelen ser: encontrar trabajo (Aparicio, 2014); el desarrollo profesional (Bygnes, 2015); la falta de oportunidades en el país de origen, el desempleo, las dificultades económicas o por razón de estudios (González-Blanco, 2015); la mejora de la situación laboral, la adquisición de experiencia laboral (Gómez y Moldes, 2015); la movilidad empresarial, la búsqueda de trabajo (Navarrete, 2014); o la búsqueda de oportunidades laborales y de mejores salarios en relación con su sobrecualificación (Nelson, 2015).

Las franjas de edad del grupo emigrado oscilan de un estudio a otro pero se puede indicar que se trata de un colectivo joven. Por ejemplo, en el trabajo de Bermúdez y Brey (2017) el grupo que predomina es el de jóvenes con edades entre los 25 y los 34 años; y en el estudio de González-Blanco (2015) el grupo más numeroso es el de jóvenes entre 22 y 25 años.

El perfil educativo es uno de los rasgos en torno al cual hay una menor información. Pese a ello, los datos obtenidos permiten señalar que se trata de jóvenes con estudios universitarios (Aparicio, 2014); con estudios universitarios de nivel de máster, diplomatura, licenciatura o grado (González-Blanco, 2015); con estudios universitarios o de formación profesional (Gómez y Moldes, 2015); o jóvenes con alta cualificación (Nelson, 2015).

Los principales destinos que se repiten con mayor frecuencia son: Alemania, Francia, Reino Unido y Suiza.

Finalmente, además de las investigaciones realizadas en España, en otros países de Europa (p.ej. Portugal: Pereira, Pinto, y Pires, 2015; Teixeira, 2014; Italia: Caneva, 2016; Conti, 2012) y América (Nelson, 2015) también han proliferado las publicaciones centradas en el tema migratorio actual. Son estudios interesantes de cara a comparar perspectivas migratorias, datos de investigación o conseguir nuevas fuentes informativas.

Conclusiones

La investigación del fenómeno emigratorio en la actualidad desde la vertiente educativa es un desafío que permite establecer diversas propuestas para la mejora del estudio de esta problemática social.

En este sentido, es necesario mejorar el sistema estadístico del registro de la corriente emigratoria en España de tal manera que se integren en las fuentes oficiales datos relativos al perfil sociodemográfico y educativo que permitan conocer mejor y en mayor profundidad las características de esta corriente. Otra propuesta de mejora para la investigación en educación de la emigración actual es la realización de estudios en perspectiva comparada, entre diferentes comunidades autónomas de España o entre distintos países de Europa u otros continentes de interés, partiendo del análisis del perfil educativo de la población emigrada y la relación entre su formación y su desarrollo profesional o su inserción laboral en el país de destino.

Referencias

Aparicio, R. (2014). *Aproximación a la Situación de los Españoles Emigrados: Realidad, Proyecto, Dificultades y Retos*. Madrid: OIM.

Arango, J. (2016). *Spain: New Emigration Policies Needed for an Emerging Diaspora.* Washington, DC: Migration Policy Institute.

Bermúdez, A. y Brey, E. (2017). Is Spain Becoming a Country of Emigration Again? Data Evidence and Public Responses. En J. M. Lafleur y M. Stanek (Eds.), *South-North Migration of EU Citizens in Times of Crisis, IMISCOE Research Series* (pp. 83-98). Recuperado el 2 de mayo de 2017, de https://doi.org/10.1007/978-3-319-39763-4_6

Bygnes, S. (2015). Are They Leaving Because of the Crisis? The Sociological Significance of Anomie as a Motivation for Migration. *Sociology*. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de https://doi.org/10.1177/0038038515589300

Caneva, E. (2016). La nuova emigrazione italiana: cosa ne sappiamo, come ne parliamo. *CAMBIO. Rivista sulle Trasformazioni Sociali*, *11*, 195-208. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de http://www.fupress.net/index.php/cambio/article/viewFile/18793/17763

Caro, R. y Fernández García, M. (2015). *Perfiles y Características de los nuevos emigrantes españoles. Informe OBIMID*. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de http://www.comillas.edu/images/OBIMID/boletines_e_informes/Octubrerev.pdf

Conti, F. (2012). The Present Significance of National Identity Issues: The Case of Italian Graduates in the UK. *Bulletin of Italian Politics, 4*(1), 5-22. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de http://www.gla.ac.uk/media/media_239896_en.pdf

Domingo, A. y Blanes, A. (2016). La nueva emigración española: ¿una generación perdida? *Panorama Social, 23,* 157-178. Madrid: FUNCAS. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de https://www.funcas.es/Publicaciones/Detalle.aspx?IdArt=22555

Gómez, F. y Moldes, R. (Eds.) (2015). *¿Por qué te vas? Jóvenes españoles en Alemania.* Madrid: Catarata.

González-Blanco, M. (2015). *Aproximación ao proceso emigratorio da mocidade galega en Alemaña na actualidade: perfil educativo, emprego e expectativas.* (trabajo fin de máster). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

González-Enríquez, C. (2013). *¿Emigran los españoles?* ARI. Real Instituto El Cano.

González-Ferrer, A. (2013). La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. *Zoom Político, 18*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de http://hdl.handle.net/10261/93167

Herrera, M. J. (2014). Migración cualificada de trabajadores de España al extranjero. En J. Arango, D. Moya Malapeira, y J. Oliver Alonso (Eds.), *Inmigración y Emigración: mitos y realidades. Anuario de la Inmigración en España 2013* (pp. 91-107). Barcelona: CIDOB.

Martí, X. (2011). La actividad consular de España en el extranjero. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales, 21*. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de http://www.reei.org/index.php/revista/num21/notas/actividad-consular-espana-extranjero

Navarrete, L. (Dir.) (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Madrid: INJUVE.

Nelson, O. (2015). The Social Effects of the Spanish Brain Drain. *Social Impact Research Experience (SIRE)*, *35*. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de http://repository.upenn.edu/sire/35/

Pereira, C., Pinto, N. y Pires, R. P. (2015). Enfermeiros portugueses no Reino Unido 2014. *Oem Fact Sheets*, *3*, Observatório da Emigração, CIES-IUL, ISCTE-IUL. Recuperado de https://doi.org/10.15847/CIESOEMFS032015-pt-en

Prieto Rosas, V. (2008). *¿Dónde están y cómo son? Análisis territorial y demográfico de los españoles en el exterior 1997-2007.* Barcelona: Centre d´Estudis Demogràfics. UAB.

Real Decreto 3425/2000, de 15 de diciembre, sobre inscripción de los españoles en los Registros de Matrícula de las Oficinas Consulares en el extranjero. *Boletín Oficial del Estado*, *2000*(3), 152-157. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de http://www.boe.es/boe/dias/2001/01/03/pdfs/A00152-00157.pdf

Romero-Valiente, J. M. e Hidalgo-Capitán, A. L. (2014). El subregistro consular: magnitudes y efectos en las estadísticas de emigración española. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, *9*(2), 377-407. Recuperado de https://doi.org/10.14198/OBETS2014.9.2.06

Teixeira, J. (2014). *Geraçao Europa? Um estudo sobre a jovem emigração qualificada para França.* Lisboa: Editora Mundos Sociais.

¿INFLUYE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS EXPERIENCIAS POSITIVAS O NEGATIVAS GENERADAS EN EL ALUMNADO?

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

Universidad de Zaragoza

Resumen

Antecedentes. Las experiencias generadas en Educación Física (EF) pueden suponer un estímulo para que el alumnado siga realizando actividad física (AF) en el tiempo de ocio. Tomando como sustento la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), el objetivo del estudio fue analizar la relación entre la percepción del alumnado del apoyo a las necesidades psicológicas del profesorado y las experiencias en sus clases de EF. **Método.** Participaron 246 estudiantes, con edades comprendidas entre los 13 y 17 años (M = 15.19, DT = 1.78). Se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en EF (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo, 2013) y una pregunta "Cómo son tus experiencias en la asignatura de EF?" (Gutiérrez, 2014) para evaluar la percepción del alumnado del apoyo a las necesidades psicológicas básicas de sus profesores en EF y sus experiencias en EF. **Resultados.** El análisis de correlaciones bivariadas mostró una relación positiva y significativa entre la percepción del alumnado del apoyo a las tres necesidades psicológicas del profesorado (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) y las experiencias en EF. **Conclusiones.** En base a los resultados obtenidos se destaca el importante rol que juega el profesor de EF en las experiencias desencadenadas por el alumnado en sus clases.

Palabras clave: teoría de la autodeterminación, necesidades psicológicas básicas, estilo interpersonal docente, educación física, experiencias.

Abstract

Background. The experiences in Physical Education (PE) could be a vehicle to stimulate students' extracurricular physical activity. Grounded in self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), the aim of the study was to analyze the relationship

between students' perception of need support from PE teachers and experiences in PE classes. **Method.** 246 students, aged between 13 and 17 years (*M* = 15.19, *SD* = 1.78), took part in the study. Questionnaire of Basic Psychological Needs Support (QBPNS; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas & García-Calvo, 2013) and a question "How are your experiences in PE subject?" (Gutiérrez, 2014) were used to evaluate students' perception of need support from PE teachers and experiences in PE classes. **Results.** Bivariate correlations showed that students' perception of need support from PE teachers (i.e., autonomy, competence and relatedness) was positively and significantly related to experiences in PE. **Conclusions.** The results highlight the important role that PE teachers play in the students´ experiences in PE clases.

Keywords: self-determination theory, basic psychological needs, interpersonal teacher style, physical education, experiences.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la inactividad física representa el cuarto factor de riesgo de mortalidad en la población mundial, por lo que recomienda entre los 5 y 17 años, al menos 60 minutos de actividad física a una intensidad moderada o vigorosa (MVPA) para obtener mayores beneficios para la salud. A pesar de esta alarmante situación, diferentes estudios epidemiológicos realizados en España (Román-Viñas et al., 2016), y a nivel internacional (Cooper et al., 2015), señalan que un elevado porcentaje de niños y adolescentes se encuentra muy lejos de alcanzar dichas recomendaciones internacionales de práctica de AF.

Dentro de todos los agentes que pueden influir en que el alumnado sea más activo, el profesorado de Educación Física (EF) ejerce un papel clave en el aumento de los niveles de AFMV de los adolescentes, tanto de manera directa (i.e., clases de EF) como indirecta (i.e., a través de competencias para la adopción de un estilo de vida activo y saludable) (Slingerland y Borghouts, 2011). Sin embargo, una reciente revisión sistemática y meta-análisis realizado en las clases de EF en Educación Secundaria señaló que sólo en un tercio del tiempo de las clases (35.9%) los estudiantes realizaban AFMV (Hollis et al., 2017). Por ello, el rol indirecto que desempeñan los docentes de EF parece clave para que el alumnado siga realizando AF en su tiempo de ocio.

En este sentido, diferentes evidencias científicas señalan que las experiencias vividas por los estudiantes en las clases de EF pueden influir en gran medida en la adhesión de los adolescentes a un estilo de más activo (Cardinal, Yan y Cardinal, 2013). De igual modo, Gutiérrez (2014) señaló que el estilo interpersonal docente se relaciona con las experiencias generadas en los estudiantes en las clases de EF. Tomando como referencia la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000), existen tres necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) que deben ser satisfechas para conseguir consecuencias positivas de índole afectivo, cognitivo y conductual. Así, el objetivo del estudio fue analizar la relación entre la percepción del alumnado del apoyo a las necesidades psicológicas del profesorado y las experiencias en sus clases de EF.

Método

Diseño

Se realizó un estudio descriptivo de tipo transversal (Montero y León, 2002).

Participantes

En el estudio participaron 246 estudiantes (119 chicos y 127 chicas) de primero a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y primero de Bachillerato de un centro de enseñanza de la ciudad de Huesca. Las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre los 13 y 17 años (M = 15.19, DT = 1.78).

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en EF (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo, 2013) para evaluar la percepción del alumnado del apoyo a las necesidades psicológicas básicas de sus profesores en EF. Esta escala, encabezada por la frase “Mi profesor/a de EF…”, está compuesta por 12 ítems agrupados en tres factores: autonomía (e.g., “Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases”), competencia (e.g., “Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel para que las hagamos bien”) y relaciones sociales (e.g., “Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase”). El formato de

respuesta empleado era valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 7 a totalmente de acuerdo.

Para evaluar las experiencias del alumnado en las clases EF se utilizó en sintonía con estudios previos (Gutiérrez, 2014) la siguiente pregunta: ¿Cómo son tus experiencias en la asignatura de EF? Las posibilidades de respuesta eran: (5) Muy buenas, (4) Buenas, (3) Regulares, (2) Malas, (1) Muy malas.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se contactó con el equipo directivo del centro para informarle de los objetivos y pedirle su colaboración. La participación del alumnado en el estudio fue voluntaria, previa autorización de los padres. Durante la administración de los cuestionarios estuvo presente el investigador principal para solventar todas las dudas que pudieran surgir durante el proceso, insistiendo en el anonimato y la sinceridad en las respuestas. El tiempo requerido para cumplimentar los cuestionarios fue de 5-10 minutos aproximadamente.

Resultados

El análisis de correlaciones bivariadas mostró una relación positiva y significativa entre la percepción del alumnado del apoyo a las tres necesidades psicológicas del profesorado (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) y las experiencias en EF (Tabla 1).

Tabla 1

Correlaciones entre las variables de estudio

Variables	1	2	3	4	5
1. Apoyo a la autonomía en las clases de EF	-	.55**	.46**	.79**	.32**
2. Apoyo a la competencia en las clases de EF		-	.65**	.88**	.31**
3. Apoyo a las relaciones sociales en las clases de EF			-	.84**	.38**
4. Apoyo a las NPB				-	.40**
5. Experiencias en EF					

Discusión/Conclusiones

El estudio de las experiencias del alumnado en EF es un tema candente debido a la importancia que pueden tener en la adquisición de un patrón de conducta más activo. Tomando como sustento la TAD (Deci y Ryan, 2000), el objetivo del estudio fue analizar la relación entre la percepción del alumnado del apoyo a las necesidades psicológicas del profesorado y las experiencias en sus clases de EF.

Los resultados señalan que si el profesorado promueve un clima en el que cede responsabilidad al alumnado dejándole elegir determinadas decisiones en su proceso de enseñanza-aprendizaje (autonomía), facilita su aprendizaje con situaciones motrices adaptadas a su nivel, premiando en todo momento el progreso personal (competencia) y favorece las relaciones interpersonales y la integración de todos los miembros del grupo (relaciones sociales) es más probable que el alumnado desarrolle experiencias positivas en las clases de EF. En esta línea, una revisión de 50 estudios en la literatura determinó que la interacción social, la diversión, los retos o desafíos, la competencia motriz y el aprendizaje son vitales en las experiencias desarrolladas por los estudiantes en las clases de EF (Beni, Fletcher y Ni Chróinín, 2016). De igual modo, otros estudios han señalado que la cesión de autonomía en las clases de EF genera que el alumnado esté más motivado y adquiera experiencias más positivas (Mitchell, Gray e Inchley, 2015).

Atendiendo a los resultados, parece importante la formación inicial y continua del profesorado en cursos basados en teorías y estrategias motivacionales que permitan apoyar la autonomía, competencia y relaciones sociales del alumnado (e.g., Abós, Sevil, Julián, Abarca-Sos y García-González, en prensa) con objeto de mejorar la vía indirecta de promoción de AF a través de experiencias positivas en las clases de EF.

Referencias

Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A. y García-González, L. (en prensa). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*.

Beni, S., Fletcher, T. y Ní Chróinín, D. (2016). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 1-22.

Cardinal, B. J., Yan, Z. y Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport. How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(3), 49-53.

Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Van Sluijs, E. M. F., et al. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: The International children's accelerometry database (ICAD). I*nternational Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *12*(1), 113.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *26*, 9-15.

Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., et al. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), *52.*

Mitchell, F., Gray, S. e Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works…'Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *20*, 593-611.

Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, *2*, 503-508.

Román-Viñas, B., Marin, J., Sánchez-López, M., Aznar, S., Leis, R., Aparicio-Ugarriza, R., et al. (2016). Results from Spain's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health, 13*(Supl. 2), 279-283.

Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R. y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, *30*, 53-71.

Slingerland, M. y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health, 8*, 866-878.

DEFINICIÓN, IMAGINARIOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS MEXICANOS. UN ABORDAJE CUALITATIVO

Luis M. Rodríguez Otero* y David Casado Neira**

**Universidad de Santiago de Compostela; **Universidad de Vigo*

Resumen

Respecto a hombres y mujeres, la población identifica, produce y reproduce percepciones divergentes sobre los géneros basadas en la interiorización de estereotipos de género, ideas machistas y patriarcales, etc. Estas percepciones pueden tomar forma ambivalente a través del sexismo (Pérez, 2014). Tomando una muestra de 30 estudiantes de entre 18 y 25 años de Trabajo Social, Derecho, Criminología, Filosofía y Administración de la UANL (México), se plantea una investigación cualitativa con el objetivo de identificar los valores que son asignados en función del género –dentro del propio sexo y sobre el otro– entre el alumnado universitario, tomando como variables el sexo y la titulación de los y las participantes. Los resultados muestran que en las atribuciones que realiza el estudiantado de hombres y mujeres los estereotipos de género, el sexismo benévolo y la heteronormatividad tienen un gran calado. También se constata que se producen diferencias respecto al sexo y tipo de estudio de la muestra. En base a estos resultados se considera necesario promover medidas formativas y preventivas desde los planes docentes universitarios.

Palabras clave: sexo, género, estereotipos, educación y reproducción.

Summary

Humans identify, produce and reproduce divergent perceptions on gender attributions. These are based on internalized gender stereotypes, patriarchal preconceptions, etc. The gender perceptions may lead to ambivalent sexism (Pérez, 2014). A qualitative research is presented with the objective of identify the assigned gender values -within the same gender and on the other- among university students. The sample is of 30 university students from UAML (Mexico), aged between 18 to 25 years, students of Social Work, Law, Criminology, Philosophy and Public Administration. The main analyse variables are the gender and kind of grade of participants. The results show that gender

stereotypes, benevolent sexism and heteronormativity have a great deal of scope in the attributions made by male and female students. It is also noted that there are differences regarding the gender and type of study of the sample. Based on these results specific training and preventive actions among university students may be useful in order to reduce sexism.

Keywords: sex, gender, stereotypes, education and reproduction.

Introducción

A partir de la diferenciación biológica entre hombres y mujeres se construye un entramado de pautas cognitivas, actitudinales y conductuales, mediante las cuales se prefigura una división dicotómica -productiva y reproductiva- de la sociedad en términos de atribución sexual. Se definen así estereotipos de género como forma de dominación patriarcal (Pérez, 2014).

El sexismo, tal y como señalan Rodríguez-Otero y Mancinas (2016, p.18), refiere al conjunto de actitudes dirigidas y asignadas a cada sexo, basadas en la subordinación de la mujer y estereotipos de género y materializadas mediante un sistema de castigos y recompensas.

Estas actitudes pueden tomar forma en dos subtipologías: la hostil o tradicional, y la benevolente o nuevo sexismo (Glick y Fiske, 1996). Estas incluyen el paternalismo protector, la diferenciación de género complementaria y la intimidad heterosexual y se vincula con la manifestación de sentimientos positivos que existen hacia las mujeres; identificándola con un ser es situación de inferioridad hacia el hombre (Expósito, Moya y Glick, 1998).

Cabe destacar que diversos/as autores/as identifican un fuerte calado de este tipo de actitudes entra la población más joven, siendo determinantes el género, el ámbito geográfico, el nivel formativo y el tipo de estudio (Jenaro, Flores y Castaño, 2014; Pérez, 2014; Rodríguez, Lameiras, Carrera y Garrido, 2010).

Metodología

Partiendo del paradigma crítico se plantea una investigación cualitativa con el objetivo de identificar la existencia de creencias sexistas en el alumnado universitario de

la UANL (México) y analizar si se producen diferencias respecto al sexo y el tipo de estudio.

A través de muestreo por cuotas se han entrevistado a 30 estudiantes de entre 18 y 25 años de las licenciaturas de: Trabajo Social, Derecho, Criminología, Filosofía y Administración.

Tras realizar las entrevistas se procedió a su transcripción literal, codificación, definición del sistema de categorías, análisis e interpretación de datos (Colás, 1998).

Resultados

A través de las textualidades, como se observa en la Tabla 1, emergen tres metacategorías referentes a la identificación de cada elemento axial. Así, en relación a las características de las mujeres, la muestra referencia cuestiones relativas a la igualdad de género, diferencias de género respecto a los hombres y diversos estereotipos de género relacionados con actitudes sexistas hostiles y benevolentes.

Sin embargo en referencia los hombres la muestra manifiesta cuestiones referentes a la igualdad de género y a estereotipos de género que identifican al hombre con cuestiones de rechazo a la debilidad, idealización de la fortaleza, la función reproductiva y la superioridad respecto a la mujer. Cuestión que se identifica también en las manifestaciones categorizadas bajo la metacategoría de funciones. Estas ponen de manifiesto la identificación, en parte de la muestra, en el caso de la mujer de aquellas vinculadas a la función reproductiva o su combinación con funciones productivas complementarias. Mientras que respecto al hombre solamente se nombran la función productiva o de colaboración en acciones reproductivas. Siendo estas cuestiones de nuevo reproducidas en las acepciones referentes a cómo consideran que deben de ser hombres y mujeres.

Tomando en consideración la variable relativa al sexo de la muestra (ver Tablas 2 y 3), se observa que la caracterización, la identificación de las funciones y la percepción del ideal de hombres y mujeres que hacen difiere notoriamente. Habiendo entre las mujeres más referecnias a textualidades connotadas por el género.

Tabla 1

Categorías emergentes definición de hombre y mujer según sexo de la muestra

	MUJER		**HOMBRE**	
	Hombres	*Mujeres*	Hombres	Mujeres
Características	**Diferencia sexos** Debilidad **Estereotipos de género** Protección/ cuidado Responsabilidad Educación/Modales Sinceridad Bondad Comprensión Paciencia	**Igualdad género** **Diferencia género** Expresión Afecto Valentía **Estereotipos de género** Responsabilidad Costumbre Fortaleza Entusiasmo Feminidad/ Delicadeza Educación/Modales Principios/Valores Belleza Sinceridad Bondad Sensibilidad Inteligencia Afecto Triunfo	**Estereotipos de género** Fortaleza Protección Resolución problemas Responsabilidad Honestidad Trabajador	**Igualdad de género** **Estereotipos de género** No expresa sentimientos Dedicación Creación familia Figura principal familia Fortaleza Protección Afecto Responsabilidad Carácter Sabiduría Respaldo mujer
Funciones	**Reproductiva** Cuidado **Productiva y reproductiva** Control matrimonio	**Reproductiva** Familia Tener hijos/as Criar hijos/as Cuidado Apoyo Unión Casa/hogar **Productiva y reproductiva** Ama de casa Unión familiar Sumisión religión Igualdad de género Hijos	**Productiva** Trabajo Recursos económicos **Reproductiva** Educación Crianza Apoyo	**Productiva** Trabajo Recursos económicos Protección Dirección **Reproductiva** Educación Crianza Igualdad de género Apoyo
Deber ser	**Sencillez** **Interés** **Afecto**	**Libertad** **Valores** **Delicadeza** **Comportamiento**	**Responsabilidad** **Trabajo** **Sencillez** **Afecto** **Protección** **Complemento**	**Responsabilidad** **Trabajo** **Competencia** **Educación** **Honradez** **Atención** **Respeto** **Valores/Principios** **Caballerosidad** **Protección** **Fidelidad** **Complemento**

Tabla 2

Categorías emergentes respecto a la definición de hombre según tipo de estudio

	Trabajo Social	Criminología	Derecho	Filosofía	Administración
Características	**Estereotipos de género** Figura principal familia Fortaleza Protección Respaldo mujer	**Estereotipos de género** Creación familia Fortaleza Protección Libertad Resolución problemas	**Estereotipos de género** Figura principal familia Fortaleza Protección Libertad Afecto Responsabilidad Carácter Sabiduría Honestidad Trabajador	**Igualdad de género** **Estereotipos de género** Figura principal familia	**Estereotipos de género** No expresa sentimientos Dedicación
Funciones	**Productiva** Trabajo Recursos económicos **Reproductiva** Igualdad de género Protección Dirección	**Productiva** Trabajo Recursos económicos	**Productiva** Trabajo Recursos económicos **Reproductiva** Educación Crianza	**Productiva** Trabajo Recursos económicos	**Reproductiva** Apoyo
Deber ser	**Responsabilidad** **Trabajo** **Honradez** **Atención** **Caballerosidad** **Protección** **Fidelidad**	**Trabajo** **Respeto** **Valores/Principios** **Protección** **Complemento**	**Responsabilidad** **Trabajo**	**Protección** **Complemento**	**Responsabilidad** **Trabajo** **Competencia** **Educación** **Sencillez** **Honradez** **Afecto**

Tabla 3

Categorías emergentes respecto a la definición de mujer según tipo de estudio

	Trabajo Social	Criminología	Derecho	Filosofía	Administración
Características	**Diferencia sexos** Expresión Afecto Debilidad Valentía **Estereotipos de género** Protección/ cuidado Responsabilidad Costumbre Fortaleza Entusiasmo Feminidad/ Delicadeza Educación/Modales Principios/Valores Belleza Sinceridad Bondad Sensibilidad Inteligencia Afecto Triunfo	**Diferencia sexos** Debilidad **Estereotipos de género** Responsabilidad Feminidad/ Delicadeza Educación/Modales Principios/Valores Sinceridad Bondad	**Igualdad género** **Estereotipos de género** Educación/Modales Belleza Sensibilidad Afecto	**Igualdad género** **Diferencia sexos** Valentía **Estereotipos de género** Bondad Sensibilidad Inteligencia	**Igualdad género** **Diferencia sexos** Expresión Afecto **Estereotipos de género** Protección/ cuidado Responsabilidad Costumbre Fortaleza Entusiasmo Comprensión Paciencia
Funciones	**Reproductiva** Familia Tener hijos/as Criar hijos/as Cuidado Apoyo Unión Casa/hogar **Productiva y reproductiva** Ama de casa Igualdad de género	**Reproductiva** Familia Tener hijos/as Criar hijos/as Cuidado Apoyo Unión Casa/hogar	**Reproductiva** Familia Tener hijos/as Criar hijos/as Cuidado Apoyo Unión Casa/hogar **Productiva y reproductiva** Ama de casa Hijos	**Reproductiva** Familia Tener hijos/as Criar hijos/as Cuidado Apoyo Unión Casa/hogar **Productiva y reproductiva** Unión familiar Sumisión religión	**Reproductiva** Familia Tener hijos/as Criar hijos/as Cuidado Apoyo Unión Casa/hogar **Productiva y reproductiva** Ama de casa Control matrimonio
Deber ser	**Libertad** **Delicadeza**		**Valores**		**Sencillez** **Interés** **Afecto** **Comportamiento**

Por otro lado, analizando la variable relativa al tipo de estudio de la muestra, se observa que también se producen diferencias significativas. Siendo respecto a las mujeres el alumnado de Administración, Criminología y Trabajo Social quienes reproducen mayor sexismo. Mientras que respecto al hombre los de Derecho y Criminología.

Conclusión

Los resultados muestran que en las atribuciones que realiza el estudiantado emergen categorías donde los estereotipos de género, la sumisión de la mujer, el sexismo benévolo y la heteronormatividad tienen un gran calado. También se constata que se producen diferencias respecto al sexo y tipo de estudio de la muestra.

En base a estos resultados se considera necesaria la promoción de actividades reflexivas acerca de las repercusiones del calado de este tipo de imaginarios y actitudes, ya que son formas a través de las cuales se perpetúan los sistemas sexistas y patriarcales (Bosch y Ferrer, 2012; Expósito y Herrera, 2009). Así mismo se considera que la inclusión de contenidos específicos en una asignatura obligatoria en los planes docentes, debiera de ser un elemento a tomar en cuenta en las planificaciones. Por otro lado, se considera necesario profundizar en el calado de este tipo de actitudes en estudiantes de Trabajo Social de forma cuantitativa ya que la figura de este/a profesional tienen un especial papel en la prevención de la desigualdad de género, la violencia y el sexismo.

Referencias

Bosch, E. y Ferrer, V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, *24*, 548- 554.

Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 288-313). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Expósito, F. y Herrera, M. C. (2009). Social perception of violence against women: individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *1*(1), 123-145.

Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, *13*, 159-169.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 491-512.

Jenaro, C., Flores, N. y Castaño, R. (2014). Actitudes hacia la diversidad: el papel del género y de la formación. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia, 9*, 50-62.

Pérez, S. (2014). Creencias sexistas y estereotipos de género en adolescentes como indicadores tempranos de violencia de género. Trabajo de campo con jóvenes residentes en Asturias (tesis de maestría). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. y Garrido, J. M. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. Psychologia. *Avances de la Disciplina*, *4*(1), 11-24.

Rodríguez-Otero, L. M. y Mancinas, S. E. (2016). Nivel de sexismo y estereotipos de género en estudiantes de Trabajo Social Regiomontanas. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, 5*, 17-30.

EVALUACIÓN DE LA HOMOFOBIA EN LOS/AS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

José Ramón Márquez Díaz y Cristina Casado Gómez

Universidad de Huelva

Resumen

A lo largo de las últimas décadas, la homofobia se ha convertido en un fenómeno de discriminación hacia la diversidad afectivo-sexual dentro de las instituciones de enseñanza, entre otros contextos. A este respecto, son varias las investigaciones que se han centrado en evaluar y describir los niveles de homofobia del alumnado, estudiando, en menos ocasiones, la homofobia que podría existir en los/as docentes y futuros/as docentes. Es por eso que, el objetivo del presente trabajo se traduce en conocer, analizar y describir en qué grado se pueden manifestar las posibles actitudes homofóbicas en los/as estudiantes de magisterio de la Universidad de Huelva. Para ello, partiendo de una metodología de corte mixto (cuantitativa y cualitativa), se ha llevado a cabo un estudio descriptivo en el que, para la recogida de los datos, se han elaborado dos instrumentos: cuestionario y entrevista. Los resultados encontrados permiten afirmar que algunos/as estudiantes manifiestan actitudes homofóbicas, la formación que reciben, en relación a la diversidad afectivo-sexual, es deficiente y la homofobia está presente en la sociedad.

Palabras clave: homofobia, magisterio, profesorado, evaluación.

Abstract

Throughout the last decades, homophobia has become a phenomenon of discrimination towards affective-sexual diversity at educational institutions, among other contexts. With regard to this, several studies have been focused on assessing and describing the levels of homophobia of students, studying, less often, the homophobia that could exist in teachers and future teachers. That is why, the objective of the present work is to know, to analyze and to describe to what degree the possible homophobic attitudes can be expressed in the students of teaching of the University of Huelva. To do this, a descriptive study has been carried out starting from a mixed methodology (quantitative

and qualitative), in which, for the collection of the data, two instruments have been elaborated: questionnaire and interview. The results show that some students show homophobic attitudes and the training that they receive, in relation to affective-sexual diversity, is deficient and homophobia is present in society.

Keywords: homophobia, teaching, teachers, evaluation.

Introducción

Tras la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se estableció por primera vez, como uno de los principios fundamentales de la educación, el desarrollo integral de las personas, las aptitudes afectivas de los/as estudiantes y el pleno reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, hecho que incidió en que el profesorado tuviera que formarse para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el respeto a la diversidad en todas sus vertientes. Igualmente, tras la puesta en marcha de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), dicho principio no fue eliminado.

Sin embargo, diversas investigaciones que se han llevado a cabo en España señalan elevados niveles de discriminación dentro de las instituciones de enseñanza, niveles de discriminación basados en actitudes homofóbicas hacia el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual.

En este sentido, es importante que describamos qué es la homofobia para comprender de una forma más clara lo que entraña el presente estudio. En palabras de Penna y Sánchez (2015, p. 84), la homofobia es definida como la "hostilidad conductual, cognitiva y/o afectiva, respecto a aquellas personas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo y/o tienen prácticas sexuales con ellos". Del mismo modo, dicho fenómeno también hace referencia al rechazo hacia aquellas personas que no asumen para sí los roles de género tradicionalmente asignados a hombres y mujeres (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Sánchez, 2010).

Teniendo en cuenta la información expuesta previamente, hay que destacar que la homofobia se ha manifestado de diferentes formas dentro de los centros de enseñanza, formas menos visibles (por ejemplo, basadas en el razonamiento) y formas más observables (por ejemplo, basadas en las agresiones físicas). En definitiva, según

Sánchez (2010), son formas complejas y difíciles de combatir, lo que ha permitido y sigue permitiendo que las personas que sufren el acoso se sientan aisladas.

Por último, apoyándonos en Generelo y Pichardo (2005), y en el Instituto de la Juventud de España (INJUVE, 2011), varios estudios se han centrado en conocer, analizar y describir los niveles de homofobia presentes en los/as estudiantes de diferentes etapas educativas, pero... ¿acaso no se da la homofobia en los/as docentes y futuros/as docentes? Según Penna (2013, 2015), se ha dejado de lado el hecho de llevar a cabo estudios en los que se analicen los niveles de homofobia presentes en los/as docentes y futuros/as docentes, a lo que añade que, en relación a las conclusiones más relevantes de algunas investigaciones publicadas hasta la fecha, la homofobia está presente en los/as futuros/as docentes y la formación en las carreras de magisterios sobre la temática que estamos tratando es deficiente, tanto es así, que el objetivo general de la presente investigación se traduce en: conocer, analizar y describir en qué grado se pueden manifestar las posibles actitudes homofóbicas en los/as estudiantes de magisterio de la Universidad de Huelva.

Método

Participantes

Del total de la muestra, 64 son hombres (32,65%), de los cuales 55 son heterosexuales (28,06%), 7 homosexuales (3,57%) y 2 bisexuales (1,02%), frente a las 132 mujeres (67,35%), de las cuales 125 son heterosexuales (63,78%), 4 homosexuales (2,04%) y 3 bisexuales (1,53%).

Respecto a la edad, a excepción de 3 personas que no han descrito sus respectivas edades (1,05%), 109 sujetos tienen entre 18 y 22 años (60,1%), 73 participantes tienen entre 23 y 27 años (37,3%), 5 estudiantes tienen entre 28 y 32 años (2,5%), 2 personas tienen entre 33 y 37 años (1%) y 4 sujetos tienen entre 38 y 42 años (2%).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación han sido los siguientes: cuestionario (tiene un formato de escala tipo “Likert” y se denomina: “Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Repuesta Educativa”) y entrevista

(semiestructurada y formada por un conjunto de preguntas abiertas a nuevas cuestiones).

Procedimiento

Una vez que formulamos el problema y el objetivo de la investigación, realizamos una búsqueda bibliográfica sobre los mismos, búsqueda que nos permitió desarrollar el bloque del estado de la cuestión.

Posteriormente, planteamos el diseño concreto de la investigación. Para ello, partiendo de una metodología de corte mixto (cuantitativa y cualitativa), se ha llevado a cabo un estudio descriptivo en el que, para la recogida de los datos, se han elaborado dos instrumentos: cuestionario y entrevista. Destacar que los datos cuantitativos han sido analizados con el programa SPSS 20.0 (realizamos un análisis estadístico descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario por separado, aunque también hemos contrastado ciertos datos que, a nuestro juicio, son más significativos y relevantes) y el sistema de categorías para los datos cualitativos (hemos utilizado de forma tradicional algunos rotuladores para clasificar las diferentes informaciones en dicho sistema).

Por último, tras el análisis de los datos obtenidos, describimos los resultados, conclusiones más relevantes, limitaciones, futuras líneas de investigación y referencias bibliográficas.

Resultados

Según la muestra participante, la homofobia es una actitud de rechazo hacia las personas homosexuales, información similar a la descripción que ofrece Foster (2010) sobre dicho fenómeno, autor que manifestó que se trata de una actitud de odio y discriminación hacia las personas homosexuales, ya sean éstos/as hombres o mujeres.

Ahora bien, partiendo de las actitudes intrapersonales, los sujetos del estudio exteriorizan que, ni han manifestado actitudes homofóbicas, ni han pensado en éstas en ningún momento, a lo que incorporan que están acostumbrados/as a relacionarse con personas homosexuales (a pesar de no haber recibido ningún tipo de formación en este ámbito), por lo tanto, la orientación sexual no es algo que genere en ellos/as una actitud de rechazo.

Por ejemplo, el 89,8% de las personas encuestadas manifiesta que no provoca rechazo ver a una pareja homosexual en la calle, al 81,1% no le importaría ver a dos personas del mismo sexo cogidas de la mano, el 89,3% declara que no importa que las empresas contraten a personas homosexuales y el 88,8% no se molestaría si descubriera que su vecino/a es homosexual.

No obstante, sí existe cierto reparo en el ítem relacionado con el grado de incomodidad que podrían sentir si descubrieran que resultan atractivos/as a otros miembros del sexo similar, tanto es así, que se puede resaltar que dichas personas no podrían mantener una relación sentimental con otras del mismo sexo.

Por otra parte, en cuanto a las actitudes homofóbicas que las personas pueden presenciar del mundo exterior, en nuestro estudio se manifiesta que es raro que dos personas homosexuales muestren algún tipo de afecto por la calle, porque la homosexualidad no es un fenómeno "normalizado" en la sociedad y no se ofrece información sobre la diversidad afectivo-sexual, a lo que Platero y Gómez (2007) añaden que nos encontramos en una sociedad en la que se tiende a invisibilizar dicha temática.

De igual manera, sólo el 62,2% de la muestra encuestada disfrutaría asistiendo a actividades a las que acuden personas homosexuales, a lo que los/as participantes entrevistados/as confirmaron que el rechazo de asistir a una actividad en la que participan personas homosexuales puede depender del número de personas homosexuales que participen y de las interacciones con éstas.

Conclusiones

Los sujetos participantes en el estudio, además de saber qué es la homofobia y declarar que es un fenómeno que se ha convertido en una causa de rechazo hacia las personas, cuya orientación sexual no es la heterosexual, añaden no haber recibido la formación necesaria en el ámbito de la diversidad afectivo-sexual.

En cuanto a las actitudes intrapersonales, se puede observar que, aunque la mayor parte de la muestra del estudio no manifiesta actitudes homofóbicas, sí hay un pequeño porcentaje de personas que sigue rechazando la diversidad afectivo-sexual, fenómeno que se hace más visible cuando entra en juego la atracción física.

Por otra parte, en cuanto a las actitudes relacionadas con la homofobia que las personas pueden presenciar del mundo exterior, la homosexualidad no es un fenómeno "normalizado" en la sociedad, ya que sigue estando presente el miedo al "qué dirán", vergüenza por asistir a actividades a las que acuden personas homosexuales o rechazo a pasear por zonas consideradas como "homosexuales", entre otros aspectos.

Por último, en nuestra opinión, frenar la homofobia en los centros de enseñanza y en la sociedad en general requiere de una respuesta eficaz y decidida entre todos/as en la que, sin lugar a dudas, es muy importante la creación de un marco legislativo que defienda la atención a la diversidad.

Referencias

Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.

Generelo, J. y Pichardo, J. (Coords.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Instituto de la Juventud. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual.* Madrid: INJUVE.

Penna, M. (2013). Diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado hacia los gays y las lesbianas. *LES Online*, *5*(1), 35-46.

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 197-200.

Penna, M. y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(1), 83-98.

Pichardo, J. (2009). *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.

Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico.* Madrid: Ediciones Talasa.

Sánchez, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 2006*(106), 17158-17207.

Foster, D. (noviembre, 2010). Cinco propuestas sobre la homofobia. En *II Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Humanidades. Diálogo entre las*

disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado, 2013*(295), 97858-97921.

VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CINE

Susana Collado-Vázquez*, Jesús María Carrillo y Elena Peribáñez***

** Universidad Rey Juan Carlos; ** Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

Antecedentes. Para la UNESCO es competencia de la Universidad formar ciudadanos. Con esta finalidad pueden ponerse en marcha diversas iniciativas que conciencien a la comunidad universitaria sobre los derechos humanos. El cine puede emplearse para llegar a todos los públicos y formar en valores y derechos humanos. Los objetivos fueron organizar una jornada sobre cine, violencia y derechos humanos dirigida a toda la comunidad universitaria para concienciar acerca de la violencia ejercida sobre los colectivos más vulnerables. **Método.** Dentro del Programa de Derechos Humanos (URJC) se organizó la I Jornada de Cine y Derechos Humanos en la que se habló de violencias de odio, acoso escolar, violencia de género y violencia sobre la mujer con discapacidad, ilustrando las ponencias con fragmentos fílmicos, y contando con un espacio para el debate. Los asistentes rellenaron un cuestionario de satisfacción de forma anónima y voluntaria. **Resultados.** Asistieron 82 personas que participaron activamente en los debates y valoraron favorablemente la jornada, aportando sugerencias de interés para jornadas futuras. **Conclusiones.** El cine se mostró como una herramienta para transmitir valores y hablar de derechos humanos. Los asistentes se mostraron altamente satisfechos con la jornada.

Palabras clave: Cine, Derechos Humanos, jornada, violencia.

Abstract

Background. For UNESCO it is the competence of the University to form citizens. With this aim, various initiatives can be implemented that raise awareness among the university community about human rights. Cinema can be used to reach all audiences and train in values and human rights. The objectives were to organize a conference about cinema, violence and human rights aimed at the entire university community to raise awareness about the violence against the most vulnerable groups. **Method.** Within the Human Rights Program (URJC), was organized the First Conference on Film and

Human Rights, which discussed hate crimes, school bullying, gender violence and violence against women with disabilities, illustrating the presentations with film fragments and debate. Participants filled out anonymously and voluntarily a questionnaire of satisfaction. **Results.** 82 people participated actively in the debates and appreciated the day, providing suggestions of interest for future days. **Conclusions.** the cinema was shown as a useful tool to transmit values and talk about human rights. Participants were highly satisfied with the conference.

Keywords: Cinema, Humn rights, conference, violence.

Introducción

En la Declaración y Programa de acción de Viena (Naciones Unidas, 1993) se considera que en los programas de enseñanza deberían abordarse cuestiones tales como los derechos humanos, el derecho humanitario, la paz, el desarrollo, la justicia social y la democracia (Duarte, 2014).

Para la UNESCO es competencia de la Universidad formar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos. El Comunicado final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), señalaba que la Universidad no sólo ha de proporcionar habilidades, sino también promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y contribuir a la educación de un ciudadano comprometido con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (López, 2011).

Con esta finalidad pueden ponerse en marcha diversas iniciativas que conciencien a la comunidad universitaria sobre los derechos humanos y contribuyan a la formación en valores.

El cine es una herramienta dinámica y versátil que puede emplearse para llegar a todos los públicos, provocar emociones, mostrar diversas realidades, crear espacios de reflexión y debate y formar en valores y derechos humanos. Además de su faceta lúdica desde antiguo el séptimo arte ha tenido una función didáctica, divulgativa, ejemplificadora y moralizante (Collado-Vázquez, 2009; Collado-Vázquez y Carrillo, 2013; García, 2007).

La utilización del cine en docencia suele ser del agrado de los estudiantes, les ayuda a mantener la atención, pues lo ven como metodología innovadora, amena,

emocionante y les ayuda a ser más participativos, les ofrece modelos y estimula su capacidad de observación, reflexión, pensamiento crítico y debate. Es, por tanto, una herramienta útil para ayudar a los alumnos a adquirir diversas competencias específicas y transversales (Collado-Vázquez, 2009; Collado-Vázquez y Carrillo, 2013; López-Martín y Perea-Unceta, 2014):

- Conseguir estimular la capacidad de comunicación oral y escrita en castellano, mediante trabajos escritos individuales y en equipo, elaboración de informes, exposiciones orales y debates.
- Mejorar la capacidad de organización y planificación.
- Mejorar la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.
- Mejorar las habilidades interpersonales.
- Estimular la capacidad creativa.
- Fomentar la capacidad de trabajo en equipo.
- Capacidad de observación, análisis crítico y resolución de problemas nuevos.
- Fomentar valores.

Existen diversas experiencias de utilización del cine para formar en valores y derechos humanos, generalmente en actividades extracurriculares, dirigidas a estudiantes o a toda la comunidad universitaria. Por ejemplo, en la Universidad Rey Juan Carlos se han realizado 6 ediciones del curso de cine con valores en la Facultad de Ciencias de la salud, dentro del Programa de Derechos Humanos de la Universidad; y en la Universidad Complutense se ha desarrollado El Seminario Complutense Internacional Permanente “Cine y Derechos Humanos”, como instrumento de educación presencial y virtual en derechos humanos, abordando cuestiones como la tolerancia (Persepolis), violencia de género (Millenium I. Los hombres que no amaban a las mujeres), derechos de la población migrante (14 Km, Agua con sal), el derecho de la ciudadanía frente al terrorismo de estado (El secreto de sus ojos), el derecho a la vida (El verdugo) o los derechos de los pueblos indígenas (También la lluvia) (Fernández y Lima-Torrado, 2013).

Y Alvarado (2012) realiza una reflexión sobre los derechos humanos empleando tres películas: Dersu Uzala, El derecho a no tener hambre y Germinal.

Los objetivos planteados en este trabajo fueron organizar una jornada dirigida a toda la comunidad universitaria para hablar de violencia y derechos humanos utilizando el cine como herramienta y concienciar acerca de la violencia ejercida sobre los colectivos más vulnerables. Fomentar la reflexión y el debate sobre la violencia y vulneración de los derechos humanos mediante fragmentos fílmicos.

Método

Dentro del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Rey Juan Carlos se organizó la I Jornada de Cine y Derechos Humanos el 31 de marzo de 2017. La actividad se dirigió a toda la comunidad universitaria y a la población general interesada.

A todos los inscritos se les envió por correo electrónico documentación relacionada con la temática de la jornada (artículos, bibliografía recomendada, títulos de películas, etc.).

Las cuestiones tratadas fueron las violencias de odio, el acoso escolar, la violencia de género y la violencia sobre la mujer con discapacidad, ilustrando las conferencias con fragmentos cinematográficos significativos. Algunas de las películas utilizadas fueron Después de Lucía, Ciberbully, Ben X, Klass, Elephant, Carrie, Prayers for Bobby, American History X, Tomboy, Gran Torino, El mayordomo, Torrente, Dios mío ¿Pero qué te hemos hecho?, La duda, Cicatrices, Te doy mis ojos, Belinda, entre otros títulos.

Las conferencias se organizaron en dos mesas redondas que contaron con espacio para el debate y la participación de los asistentes.

Se elaboró un cuestionario de valoración y satisfacción ad hoc que se entregó a todos los que asistieron a la jornada y que rellenaron de forma anónima y voluntaria.

Resultados

Se registró una alta asistencia a la jornada (87 personas entre profesores, alumnos de CCS y educación y usuarios de un centro ocupacional para personas con discapacidad), lo que demuestra el interés que suscitan las actividades relacionadas con los derechos humanos. Los asistentes participaron muy activamente en los debates, realizando preguntas, comentarios o compartiendo experiencias personales.

63 personas rellenaron de forma anónima el cuestionario de satisfacción, valoraron muy favorablemente la actividad y propusieron sugerencias para jornadas futuras.

La puntuación global del curso fue de 8,87/10. El 100% indicó que volvería a participar en una jornada de la misma temática.

Los resultados obtenidos en el cuestionario de valoración de la I Jornada de Cine y Derechos Humanos se reflejan en la Tabla 1.

Tabla 1

Puntuaciones medias del cuestionario de valoración

Ítems	Puntuaciones medias
¿Te ha gustado la temática de la jornada?	4,75
¿La utilización del cine te ha ayudado a comprender mejor los conceptos fundamentales del tema tratado?	4,87
¿La utilización del cine te ha ayudado a trabajar tu capacidad de observación y análisis crítico?	4,17
¿Los ponentes dominaban el tema tratado en la jornada?	4,87
¿Te ha parecido útil que se utilice el cine en la jornada?	4,81
¿Te han gustado los fragmentos fílmicos empleados?	4,87

Conclusiones

- La utilización del cine fue bien valorada por los asistentes a la jornada, con una puntuación global media de 8,87 puntos.
- Los asistentes mostraron un alto grado de satisfacción con el uso del cine para fomentar valores y adquirir un mayor conocimiento sobre los derechos humanos y afirmaron que volverían a una segunda jornada de cine y derechos humanos.
- Los asistentes ofrecieron sugerencias constructivas para próximas jornadas.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Rey Juan Carlos.

Referencias

Alvarado, C.F. (2012). Los derechos humanos van al cine. La irremediable materialidad de los bienes inalienables. *Revista Eleuthera, 7*, 31 – 47.

Collado-Vázquez, S. (2009). El Cine como recurso docente en Ciencias de la Salud. En F. Labrador Arroyo, R. Santero Sánchez (Eds.), *I encuentro de intercambio de experiencias en innovación docente en la URJC* (pp. 220-232). Madrid. URJC.

Collado-Vázquez, S. y Carrillo, J.M. (2013). *Cine y Ciencias de la Salud. Aplicaciones docentes.* Madrid: Dykinson.

Duarte, C. (2014). La formación en Derechos Humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo. *Servicios Sociales de São Paulo, 119*, 482-507.

Fernández, J. y Lima-Torrado, J. (2013). *Guía de conocimiento sobre derechos humanos y cine.* Madrid: Iepala.

García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de Filosofía,* año III. Recuperado el 29 de marzo de 2017, de http://www.revistadefilosofia.org

López, P. (2011). La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad. *REIFOP, 14* (4). Recuperado el 29 de marzo de 2017, de http//www.aufop.com

López-Martín, A.G. y Perea-Unceta, J.A. (2014). *El cine y el derecho internacional. Materiales de prácticas para la docencia.* Colombia: Universidad El Bosque.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* Recuperado el 29 de marzo 2017, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

LA PRESENCIA DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL: ANÁLISIS DE RECURSOS

Celia España Chico y Noelia Fernández-Rouco

Universidad de Cantabria (UC)

Resumen

Antecedentes. La literatura infantil tradicional muestra un claro reflejo de la invisibilización de las diversidades afectivo-sexuales y de género, a través de la reproducción exclusiva de modelos normativos, y la falta de alusiones a otras realidades. **Método.** Se ha empleado la metodología cualitativa, a través del análisis de contenido de cinco álbumes ilustrados aptos para edades comprendidas entre los 6 y 12 años. Así, se han podido identificar los tópicos que se abordan, las actitudes que transmiten y su impacto socioeducativo. **Resultados.** Las obras analizadas focalizan, principalmente, sus argumentos en torno a la orientación del deseo y la familia aunque, pese a la incorporación de estos tópicos, en algunos casos perpetúan las concepciones heteronormativas. **Conclusiones.** En la actualidad, la diversidad afectivo-sexual y de género está tomando presencia en la literatura infantil. Sin embargo, es necesario que ésta se conciba de forma amplia evitando la reproducción de los esquemas tradicionales normativos.

Palabras clave: Educación Primaria, infancia, recursos, literatura, LGTBI.

Abstract

Background. Traditional children's literature has invisibilized affective-sexual and gender diversity, through the exclusive reproduction of normative models, and the lack of presence of other realities. **Method.** We have used the qualitative methodology, specifically, the content analysis of five books for children who are between 6 and 12 years old. We have been able to identify their issues, their attitudes and their socio-educational effects. **Results.** The works analyzed focus their topics mainly on the sexual orientation and the family. However, sometimes they still perpetuate the heteronormative ideas. **Conclusions.** Nowadays, children's literature includes affective-

sexual and gender diversity. However, it is necessary to avoid the normative ideas reproduction.

Keywords: Primary Education, childhood, resources, literature, LGTBI.

Introducción

Los materiales y recursos que se emplean en los procesos de enseñanza son fundamentales a la hora de trabajar valores y promover la visibilización (o, por el contrario, el silenciamiento) de ciertos aspectos de relevancia social, como puede ser la diversidad afectivo-sexual y de género (Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012). Concretamente, los álbumes ilustrados utilizados cobran, una especial importancia a este respecto debido al potencial que poseen en lo que a la construcción de significados en el ideario infantil, y representaciones del mundo, se refiere (Perriconi, 1983). La literatura podría servir, así, para acceder a diversas vivencias o experiencias de otras personas o, especialmente, para aproximarse e interpretar la identidad de determinadas colectividades y culturas (Cerrillo, 2007).

Sin embargo, tradicionalmente, la literatura infantil ha tendido a reproducir el instaurado orden social, ciertamente restrictivo, estableciendo una clara dicotomía (masculino vs. femenino), relativa a los roles y la estética de los personajes en el entramado de las historias que los álbumes narran. Bajo estos parámetros heteronormativos, encontramos un claro dominio masculino, o un evidente binarismo en los personajes: mientras que los varones desarrollan tareas de responsabilidad, las mujeres que aparecen en las historias tienden a desempeñar tareas domésticas, de escasa cualificación y predominantemente serviciales orientadas a la satisfacción del hombre (Colomer, 1999).

Frente a estas ideas, en el presente, y con una progresiva asiduidad, los álbumes ilustrados apuestan por la difusión de nuevas realidades, ocultas hasta ahora, como las diversas formas de vivir el género y la sexualidad (Soler, 2016). Sin embargo, aunque la mera presencia de materiales centrados en contenidos no normativos tiene el potencial de dificultar la rigidez normativa, no siempre desafía las estructuras y valores implícitos vinculados a la misma (DePalma, 2016).

Finalmente, la literatura infantil puede ayudar a combatir el discurso hegemónico al trabajar desde la infancia el valor de la diversidad y la validación de cada ser humano

(Lester, 2014), pero es necesario confirmar que los materiales utilizados realmente desafían las normas de género y las formas de opresión asociadas.

Por todo lo anterior, la presente investigación tiene por objeto conocer cómo se aborda la diversidad sexual y de género en algunos de los nuevos materiales y explorar si realmente contribuyen de forma clara a la promoción de un aprendizaje no heteronormativo.

Método

En este trabajo, planteado desde una perspectiva de metodología cualitativa, se han examinado cinco álbumes ilustrados en cuyos argumentos se abordan aspectos relativos a la diversidad afectivo-sexual y de género. Este análisis responde a distintos objetivos. Por un lado, explorar cómo se aborda diversidad afectivo-sexual y de género en los materiales seleccionados. Por otro lado, enumerar los tópicos y temas en torno a los cuales gira el argumento de estos álbumes ilustrados. Además, analizar qué actitudes proyectan en relación con la diversidad, así como comprender qué implicaciones sociales-educativas podrían derivarse.

Para proceder al desarrollo de dicho análisis, han sido establecidas varias categorías: argumento o tema, roles desempeñan los personajes, actitudes hacia la diversidad, e implicaciones socioeducativas.

Resultados

En los álbumes ilustrados analizados, puede encontrarse una amplia variedad de aspectos tales como los tópicos tratados, abordando, en mayor medida, la orientación del deseo y el modelo familiar homoparental. También puede observarse la continuidad de ciertos patrones heteronormativos, con las implicaciones socioeducativas que este hecho conlleva. A continuación, se muestra una síntesis de los principales resultados obtenidos del análisis delos ámbumes “Rey y Rey” (Hann, 2004) en la Tabla 1, “Paula tiene dos mamás” (Newman, 2003) en la Tabla 2, “Oliver Button es un nena” (Paola, 1982) en la Tabla 3, “El secreto de las familias” (Cruz, 2005) en la Tabla 4, y “Las cosas que le gustan a Fran” (Piñán, 2007) en la Tabla 5.

Tabla 1

Resultado del análisis de la obra "Rey y Rey"

Tema o argumento	Roles	Actitudes	Implicaciones
Homosexualidad. El rey es obligado por su madre a encontrar esposa. En su búsqueda, termina enamorándose del hermano de una pretendienta.	- Madre: papel dominante, obliga a su hijo a buscar esposa. - Rey: encargado de seleccionar esposa. - Pretendientas: mercantilizadas, van mostrando, una a una, sus virtudes.	Pese al respeto hacia la homosexualidad que finalmente desprende, inicialmente se observa gran normatividad.	Trata la homosexualidad desde la excepcionalidad, lo que puede hacer caer en la estigmatización de la homosexualidad.

Tabla 2

Resultado del análisis de la obra "Paula tiene dos mamás"

Tema o argumento	Roles	Actitudes	Implicaciones
Homosexualidad; homoparentalidad. Cuando Paula, que tiene dos mamás, va por primera vez a la ludoteca se siente, por su familia, diferente. Entonces, sus compañeros/as dibujan la estructura de sus familias, mostrando una gran diversidad.	Catalina: papel prototípico femenino (especialista sanitaria). Julia: papel prototípico masculino (carpintera).	Transmite heteronormatividad con el papel que juega cada madre, aunque concluye con la valoración positiva de la diversidad.	Aunque finaliza valorando la diversidad, inicialmente cae en la excepcionalidad. Además, se rige en cierta medida por parámetros normativos reproduciendo ciertos esquemas tradicionales.

Tabla 3

Resultado del análisis de la obra "Oliver Button es un nena"

Tema o argumento	Roles	Actitudes	Implicaciones
Diversidad de expresión de género. A Oliver le gustaban las flores muñecas… y sus compañeros le llamaban "nena". Cuando se apuntó a baile y ganó un concurso, comenzaron a llamarle "fenómeno".	Oliver: expresiones de género asociados a la feminidad, haciéndole víctima del acoso de sus compañeros y violencia de su padre.	Muestra una clara normatividad inicial, pero finaliza presentando gran respeto y valoración de las diversas expresiones de género.	Traslada la idea de que toda transgresión de género puede recibir violentas sanciones. Finalmente, presenta gran tolerancia (solo tras haber demostrado sus valías).

Tabla 4

Resultado del análisis de la obra "El secreto de las familias"

Tema o argumento	Roles	Actitudes	Implicaciones
Homosexualidad; familias homoparentales; diversidad familiar. La gente decía que Carlos y Mario no podían alcanzar la "felicidad" teniendo dos mamás, por ello decidieron buscarla en el "arcón del castillo custodiado por el dragón". Tras mucho rastreo, consiguen darse cuenta de que cada persona tiene su arcón.	No se explicitan roles tradicionales asociados a masculinidad o feminidad.	Pese a la presión social que se muestra, la cual favorece el estigma, se observa gran respeto hacia la diversidad familiar.	Promueve la igualdad entre todas las diversas formas familiares, poniendo el valor en la felicidad, independientemente de la estructura de cada familia.

Tabla 5

Resultado del análisis de la obra "Las cosas que le gustan a Fran"

Tema o argumento	Roles	Actitudes	Implicaciones
Homosexualidad; familias homoparentales. Carlota vive con su familia (su madre y Fran) y nos cuenta cada cosa que le gusta a Fran: decir "te quiero" a mamá o leer, pero sobre todo vivir con ellas. Lo que no le gusta, es que le llamen Francisca.	- Fran: imagen prototípicamente masculina (en ilustraciones). - Madre: papel prototípicamente femenino.	Equidad y respeto hacia los modelos familiares homoparentales.	Equipara las familias homoparentales a las heteroparentales, lanzando un mensaje de igualdad entre ambos modelos.

Discusión/conclusiones

Gran parte de la literatura reciente ha incorporado nuevas realidades omitidas hasta el momento, tales como la diversidad de género (Soler, 2016), centrándose, especialmente, en la orientación del deseo.

Por otro lado, en el contexto educativo, algunos sectores han solicitado una mayor inclusión de la literatura infantil sobre diversidad sexual y de género (Blackburn y Buckley, 2005). Además, aunque el abordaje de estos asuntos a través de literatura en Educación Primaria revela cierto desconcierto entre el alumnado, abre espacios para nuevas interpretaciones no heteronormativas (Ryan y Hermann-Wilmarth, 2012). De este modo, los nuevos materiales pueden visibilizar las diversas formas de vivir la sexualidad. Sin embargo, es necesario destacar cómo algunos relatos continúan reproduciendo el esquema dominante comportamental de sus personajes, tal y como revelan algunos trabajos (DePalma, 2016). Por ello, se necesita repensar e incorporar la diversidad de forma amplia, evidenciando la existencia de modelos que, abordando tal diversidad, se distancien de la estructura tradicional de patrones heteronormativos.

Referencias

Blackburn, M.V. y Buckley, J.F. (2005). Teaching queer inclusive English language arts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*(3), 202-212.

Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura infantil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Barcelona: Octaedro.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación

Cruz, C. (2005). *El secreto de las familias*. Oviedo: Coleutivu Milenta Muyeres.

DePalma, R. (2016). Gay penguins, sissy ducklings… and beyond? Exploring gender and sexuality diversity through children's literature. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*, 828-845.

Hann, L. (2004). *Rey y rey*. Bacelona: Serres.

Lester, J.Z. (2014). Homonormativity in Children's Literature: An Intersectional Analysis of Queer-Themed Picture Books. *Journal of LGBT Youth, 11*(3), 244-275.

Newman, L. (2003). *Paula tiene dos mamás*. Barcelona: Bellaterra.

Paola, T. (1982). *Oliver Button es un nena*. Valladolid: Editorial Miñón.

Peixoto, J.M., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual- ¿Qué realidad? *Belo Horizonte, 28*(3), 143-158.

Perriconi, G. (1983). Puntos de partida para la caracterización de un libro infantil. En G. Perriconi, M.C. Fernández, G. Guariglia, y A.M. Rodríguez, *El libro infantil: cuatro propuestas críticas* (pp. 5-25). Buenos Aires: El Ateneo.

Piñán, B. (2007). *Las cosas que le gustan a Fran*. Madrid: Hotelpapel.

Ryan, C.L. y Hermann-Wilmarth, J.M. (febrero, 2012). *Exploring multiple contexts for LGBTQ-inclusive literacy curriculum in elementary schools: Making spaces in different places*. Comunicación presentada al National Council of Teachers of English Assembly for Research, Tuscaloosa, AL.

Soler, G. (2016). Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivo-sexual en el álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes pluriligües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 769-765). Alicante: Universitat d'Alacant.

EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS MEDIANTE LA MENTORÍA

Ana Castro Zubizarreta, Rosa García-Ruiz y Paula Renés-Arellano

Universidad de Cantabria

Resumen

Los planes de estudios de los maestros definen con una serie de competencias transversales que han de favorecer su desempeño profesional teniendo en cuenta las características de la sociedad digitalizada que nos encontramos. En este trabajo se expone la competencia mediática como una competencia transversal en la formación de la ciudadanía, que ha de ser foco de atención de los curricula desde las primeras edades para lograr una alfabetización mediática capaz de dotar a niños, jóvenes y adultos de los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para ser ciudadanos activos, responsables y críticos en su contexto. Para lograrlo se ha llevado a cabo un proyecto de innovación docente en diferentes asignaturas del plan de estudios del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, en el que a través de la mentoría y la co-docencia los estudiantes de cursos superiores han favorecido el acercamiento de los de cursos inferiores a la alfabetización mediática. Se ofrecen evidencias de la repercusión positiva de la implementación de ambas metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la valoración de los maestros en formación y se vislumbra un incipiente interés por asumir la responsabilidad de la educación mediática como elemento sustantivo del curriculum escolar.

Palabras clave: mentoría, co-docencia, alfabetización mediática, formación universitaria, educación infantil y primaria.

Abstract

The curricula of the teachers define with a series of transversal competences that have to favor their professional performance taking into account the characteristics of the digitized society. This paper exposes the media competition as a transversal competence in the formation of citizenship, which has to be the focus of attention of the curricula from the earliest ages to achieve media literacy capable of endowing children, youth and

adults with the knowledge, attitudes and skills need to be active, responsible and critical citizens in their context. To achieve this, a project of teaching innovation has been carried out in different subjects of the curriculum of the Infant Education and Primary Education, in which, through mentoring and co-teaching, students of higher education have favored the approach of those below courses to media literacy. Evidence is presented of the positive impact of the implementation of both methodologies in the teaching-learning process based on the evaluation of teachers in training and an emerging interest in assuming the responsibility of media education as a substantive element of the school curriculum.

Palabras clave: Mentoring, co-teaching, media literacy, university training, child and primary education.

Introducción

Algunas de las claves más importantes que se desarrollan en la formación universitaria de los estudiantes deben girar en torno a la configuración de un pensamiento crítico y reflexivo que favorezca una actitud y capacidad comunicativa en habilidades sociales y colaborativas. En este sentido, las destrezas que puedan desarrollar y potenciar el alumnado sobre el medio que les rodea son fundamentales en su formación, siendo la competencia mediática propia de la sociedad actual otro de los elementos vertebradores que debe configurar el sistema educativo.

En este marco se presenta este trabajo, un proyecto pedagógico que se sustenta en una propuesta innovadora dentro del marco de Educación Superior cuyo proceso de implementación se ha concretado en las aulas de Grado de Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España).

La co-docencia se presenta como la impartición de una asignatura por parte de profesores con orientaciones teóricas diferentes, y con aval científico internacional (Flecha, Racionero, Tintoré y Arbós, 2014). Asimismo, la mentoría entre estudiantes es la estrategia metodológica con la que se ha pretendido mejorar las habilidades sociocomunicativas a través del trabajo colaborativo. Son Valverde, Ruiz, García y Romeo (2004) quienes definen la mentoría como “un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (estudiante/profesional más experimentado) y un estudiante/profesional novel, con la finalidad de paliar las necesidades de éstos y

optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje". Más específicamente, Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu (2015) indican dos roles importantes, el del alumno mentorizado que se ve beneficiado competencialmente durante el proceso de integración universitaria y del sentimiento de pertenencia y acogida; y el del alumnos mentor, que favorece el proceso de acogida y enseñanza, reforzado por un conocimiento más profundo del área curricular que desarrolla durante el proceso de trabajo cooperativo.

Método

En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de innovación educativa que tiene como principales protagonistas al alumnado universitario y su profesorado, desarrollando trabajo cooperativo e innovador de co-docencia y mentoría entre alumnado y profesorado de 1º, 2º y 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil.

Objetivos

Uno de los objetivos generales del proyecto es incorporar a las prácticas educativas universitarias procesos de co-docencia y mentoría entre el alumnado.

En relación con los objetivos específicos se presentan los siguientes:

- Favorecer el acercamiento de los de cursos inferiores universitarios a la alfabetización mediática.
- Integrar actuaciones educativas de éxito (AEE) en las aulas en relación a la co-docencia y la mentoría.
- Facilitar procesos de mejora de la coordinación docente entre el profesorado que imparte docencia en los mismos estudios universitarios.

Diseño

El diseño e implementación de este proyecto ha tenido lugar en el primer cuatrimestre del curso 2016-17. A través de un cuestionario se recogieron las visiones del alumnado en relación a su participación en las mentorías y destacando cómo y de qué manera se ha mejorado su alfabetización mediática. Para desarrollar el proyecto se seleccionaron tres asignaturas para realizar prácticas de co-docencia en el grupo de 1º de Grado de Maestro, donde iban introduciéndose desde el área de conocimiento de las

docentes implicadas. Al mismo tiempo, se planificaron sesiones de mentoría entre los estudiantes de los tres cursos, de segundo a primero sobre la temática "transición educativa de infantil a primaria" y de tercero a primero sobre "transición de la alfabetización básica a la digital",

Resultados

Respecto a los resultados obtenidos, a continuación se muestran aquellos que responden a la percepción de los estudiantes mentorizados y los mentores.

La mentoría como elemento fundamental en el desarrollo de la competencia mediática

En relación a la percepción del alumnado sobre cómo entienden la mentoría con sus compañeros de 3º durante el proceso de elaboración del proyecto de competencia mediática en Educación Infantil, los resultados indican aspectos positivos de la incorporación de esta metodología al aula. El alumnado destaca que la integración de las TIC a este proceso es un punto fuerte como paso previo a la preparación de la asignatura que cursarán con posterioridad al proyecto desarrollado. Así lo explican dos estudiantes:

> "Un golpe de realidad ante el desconocimiento de las TICs"
>
> "Nos resultó una actividad diferente, en la que se recabó información respecto al trabajo que se estaba realizando para desarrollar la alfabetización mediática".

Asimismo, se enfatiza que este tipo de trabajo favorece la aportación de ideas así como una adecuada y eficaz acogida por parte del alumnado, que a su vez aportaban consejos sobre las propias dinámicas, enriqueciéndolas y favoreciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el discurso un estudiante señala:

> "Es la iniciativa más interesante ya que nos hemos sentido útiles y nos ha gustado que hayan tenido en cuenta nuestras aportaciones".

Otro elemento destacable es cómo los estudiantes mentorizados perciben al alumnado de 3º en su interacción con el resto de compañeros, compartiendo la misma opinión respecto al enriquecimiento mutuo y la aportación de ideas novedosas. En palabras de una estudiante:

> "Una actividad muy cercana porque nos permite el contacto entre estudiantes de distintos cursos".

Necesidades detectadas sobre contenidos de aula y actuación docente

En general y tomando en consideración cuáles son los puntos fuertes de la actuación docente en el proyecto, es de destacar que hay una percepción positiva de la información que presentan los estudiantes mentorizados, tal y como se recoge en la siguiente afirmación de un estudiante:

> "Me parece muy interesante que tanto alumnos como profesores, nos hablen de cómo son las clases, de la forma de trabajar de los profesores o que nos den indicaciones que nos sirvan para aprender más y con mayor facilidad"

Asimismo, el concepto de utilidad se reitera en algunas de las cuestiones respondidas, según un estudiante:

> "Ayudando a tener conocimientos previos para situaciones futuras".

De esta manera, los estudiantes empiezan a tener una visión objetiva del futuro cercano, ayudando a situarse en el trascurso de la carrera.

En relación con la cercanía, es considerada un elemento importante a la hora de detectar las necesidades presentes en el trabajo de aula ya que la mayoría considera que si bien la aportación del docente es interesante, este interés se incrementa cuando la información es presentada por los alumnos, debido a que la visión de estos es más semejante.

Finalmente, se considera un hecho relevante tener en cuenta esa cercanía como favorecer aportaciones que les sirviesen, especialmente a los estudiantes mentorizados, conocer más de cerca elementos del futuro próximo, así como tomar un primer contacto con profesorado que les impartirá docencia en cursos posteriores.

Una mirada a la colaboración entre profesoras

La visión del alumnado permite evidenciar que la mayoría de ellos ha considerado la coordinación entre las profesoras excelente, aspecto que se recoge en este discurso:

> "Me ha parecido que la comunicación entre ellas es continua. Me parece muy acertada su decisión de ampliar la comunicación entre los distintos cursos".

Asimismo, estas percepciones confluyen en la idea de un enriquecimiento mutuo ensalzado por la aportación de nuevos y variados conocimientos por parte de cada una de las profesoras participantes en el proyecto. Concretamente, se resalta una eficiencia

en la colaboración vinculada a la gestión y organización horaria así como de planificación curricular. Este aspecto queda reflejado en este discurso:

> "Existe coordinación y flexibilidad percibido en el encuentro con compañeras de 2º y 3º"

La percepción de los estudiantes mentorizados sobre esta coordinación y flexibilidad entre las tres profesoras, se une al compañerismo observado por parte de estos como un elemento positivo en su formación académica profesional como futuros maestros, tal y como se recoge a continuación.

> "Es buena idea que los alumnos de cursos superiores, guiados por sus profesores, nos cuenten sus experiencias".

Discusión y conclusiones

En relación con los resultados obtenidos se resalta la valoración positiva que todo alumnado ha realizado del proyecto.

Concretamente, el alumnado destacó el beneficio que les ha aportado el trabajo colaborativo y compartido con otros compañeros de otros cursos y su profesorado. Esto coincide con los resultados apuntados por Bekerman y Dankner (2010) sobre la visión positiva de los alumnos respecto a la coherencia de los co-educadores.

Por tanto, se apuesta por la co-docencia y la mentoría para desarrollar competencias sociales, de trabajo colaborativo y para potenciar la competencia mediática dentro de la formación transversal y necesaria en la formación de futuros docentes.

Referencias

Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, *3*(6), 3-8.

Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, *19*(2), 155-179.

Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M. y Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores universidades como modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 4*(2), 131-150.

Valverde, A., Ruiz, C., García, E. y Romeo, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, *6*(7), 87-112.

INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PARTIR DEL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Miguel González González

Universidad de León

Resumen

Antecedentes. Muchos centros de formación de docentes continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional con una orientación eurocéntrica, reforzando el rol pasivo de los mismos. Un modelo innovador puede ser aquel que contribuya a una mejor consecución de sus objetivos y que además tenga un reconocimiento social. **Objetivos.** Analizar la vigencia de los postulados pedagógicos de Freire en el contexto de crisis económica y social en España y acercarnos a su aplicación en el momento actual como una forma de evitar la exclusión social y educativa. **Método.** Se basa en el trabajo de campo etnográfico en las aulas del grado en Educación Social además de un análisis documental incluyendo la obra de Paulo Freire. **Resultados.** El análisis de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida del INE (2015) muestra que el riesgo de exclusión social sigue creciendo en España. A través del planteamiento pedagógico y transformador de Freire sería posible reducir las desigualdades a través de la educación. **Conclusión.** El hombre debe ser protagonista de su propia historia mediante una acción reflexiva. No puede haber libertad si no se respeta a quienes se excluyeron o silenciaron, la Universidad debe ocuparse de ellos.

Palabras clave: Freire, exclusión, crisis, educación

Abstract

Background. Many teacher training centers have reproduced the traditional school culture with a Eurocentric orientation, reinforcing the passive role of the schools. Innovative models are those that contribute to a better achievement of their objectives and also have a social recognition. **Objectives.** To analyze the validity of the pedagogical postulates of Freire in the context of economic and social crisis in Spain and to approach its application at the present time as a way to avoid social and educational exclusion. **Method.** The methodology is based on the ethnographic field

work in the classrooms of Social Education as well as a documentary analysis including the work of Paulo Freire. **Results.** The analysis of data from the INE's Living Conditions Survey (2015) shows that the risk of social exclusion has a growing trend in Spain. Through Freire's pedagogical and transformative approach, it would be possible to reduce inequalities through education. **Conclusion.** In conclusion, it is pointed out that man must be the protagonist of his own history through reflexive action. There can be no freedom if it is not respected also those who were excluded or silenced, the University should take care of them.

Keywords: Freire, exclusion, crisis, education

Introducción: Hacia las Enseñanzas Activas

Aunque el modelo de clase magistral parece que va siendo sustituido por otros métodos y estrategias educativas, algunos centros de formación de docentes continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, y los estudiantes que se forman para futuros educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales (Messina, 1999). En la misma línea Murillo (2006) ya señalaba que las instituciones académicas, expertos e investigadores, reclaman la necesidad de u salto principalmente cualitativo en la formación de pedagogos. En este sentido, según Morales (2016) no se trata de realizar grandes innovaciones, sino que muchas innovaciones menores pueden ser muy rentables para el aprendizaje de los alumnos. La educación es un hecho o fenómeno consustancial al hombre y creado por él y su génesis y evolución van paralelos con la creación y desarrollo del lenguaje y el origen de la cultura (Rossi, 2003). Robalino (2005) apunta que la misión de los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, con una enseñanza basada en metodologías activas centrada en el estudiante, en su capacitación y sus competencias por lo que se concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. Además, según Glaser (1991), podemos entender que el conocimiento está estructurado en redes y la nueva información se acopla en red a la ya existente, de forma que esa nueva información puede ser utilizada para resolver problemas.

En este sentido, en “La pedagogía de la Autonomía” (1966), Freire (2006) planteaba que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción", aunque como él mismo reconoce, es una postura exigente y difícil. Resalta también el respeto a la autonomía del ser del educando, por lo

que se debe huir de procedimientos autoritarios o paternalistas que puedan impedir la curiosidad del educando. En “La pedagogía del oprimido” escrito en 1968, Freire (2005a) critica la concepción "bancaria" de la educación consistente en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Como contraposición, Freire aboga por la práctica problematizadora, donde este contenido jamás es "depositado”, sino que se organiza y constituye en la visión del mundo y ha de estar siempre renovándose y ampliándose. En su obra “Educación y Cambio” Freire (1976) nos habla del hombre inacabado que se sabe inacabado y por eso se educa. Afirma que el hombre debe ser sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella, por eso nadie educa a nadie.

Objetivos y Metodología

A menudo se piensa que el planteamiento educativo de Paolo Freire es sólo aplicable en el Brasil de los años sesenta en un contexto de marginación pero la pedagogía de Freire sigue estando en vigor hoy en día como podemos comprobar en nuestra práctica educativa cotidiana. En este sentido, los objetivos de este trabajo son analizar la vigencia de los postulados pedagógicos de Freire en el contexto de crisis económica y social y acercarnos a su aplicación en el momento actual como una forma de evitar la exclusión social y educativa.

Nuestro estudio se basa en el trabajo de campo etnográfico, con una metodología activa, en el aula de Antropología social del Grado en Educación Social, y del análisis documental de la obra de Paulo Freire. El criterio es que estos futuros educadores sociales aprendan las metodologías de Freire y tengan la posibilidad de aplicarlo en su práctica profesional, en la línea de la Declaración de Incheon, que señala como objetivo de la Educación para el 2030, el camino hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, transformando las vidas mediante la educación y reconociendo el papel de la educación como motor del desarrollo (UNESCO, 2015)

El aprendizaje auto dirigido, promueve habilidades que permitan al estudiante juzgar la dificultad de los problemas y saber utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos (Brunning, Schraw y Ronning, 1995). Durante este tipo de aprendizaje

los estudiantes deben trabajar en equipo, discutir, argumentar y evaluar lo que aprenden. Según señala Freire (2005b) en su teoría de la acción dialógica, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores, y con el fin de promover un aprendizaje libre y crítico. Como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje. La pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir "la educación como práctica de la libertad".

Resultados y Discusión

Los estudiantes de Educación Social han tomado conciencia de la importancia de la educación como un camino para disminuir la exclusión social en un contexto de crisis económica, que según el INE afecta en España al 28,6% de los ciudadanos, y entre ellos principalmente a los extranjeros con estudios básicos y sin empleo. Los alumnos reconocen la diversidad cultural y la importancia de respetar la identidad étnica de los inmigrantes educandos, por lo que deben utilizar la empatía como recurso principal. En esta línea Solla (2013) indica que en el ámbito de la educación formal, la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no al contrario. La "educación problematizadora" apunta hacia la liberación y la independencia, y hoy en día ha logrado sus mayores éxitos en la construcción de aprendizajes significativos en la alfabetización de inmigrantes adultos. Para Freire la alfabetización no es una simple adquisición de la habilidad mecánica de la lectura y la escritura, sino un proceso crítico y dialéctico entre la lectura del contexto y la lectura del texto (Freire, 1998). En esta línea, en su trabajo etnográfico, los alumnos comprenden que la lengua es mucho más que un modo de comunicarse, que por ella se transmite la cultura y por tanto hay que protegerla y valoran la importancia que puede tener la educación para evitar situaciones de marginación y exclusión social. Los propios alumnos en sus reflexiones consideran imprescindible tener un conocimiento de las diferentes culturas para evitar el etnocentrismo y poder comprender mejor los comportamientos de los que son diferentes a nosotros y aprender de ellos. En este sentido, siguiendo con Freire (1974) la pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir "la educación como práctica de la libertad", ya que "el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo".

Conclusión

A la vista del trabajo realizado podemos señalar que la obra de sigue vigente hoy en día. En un contexto de crisis educativa y social, donde hay una gran fragmentación social y desigualdad, es necesario reflexionar sobre el futuro. Además, ante el aumento de personas en riesgo de exclusión social, los postulados de Freire adquieren mayor valor ya que la educación influye directamente en aumentar su bienestar y calidad de vida. Como defendía Freire, el hombre debe ser protagonista de su propia historia mediante una acción reflexiva, porque no puede haber libertad si no se respeta también a quienes se excluyeron o a quienes callaron, porque la universidad no tiene que ocuparse solo de la cultura de la docencia, sino también de la "cultura del silencio".

Referencias

Brunning R.H., Schraw G.J. y Ronning R.R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction* (2a ed.*)*. New Jersey: Prentice Hall.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad* (15a ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Freire P. (1998). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière.* México: Plaza y Valdés Editores.

Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005b). *Educación y mudanza*. México: Editorial La Mano.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Glaser, R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction, 1*, 129-144.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación, 19*, 145-207.

Morales, P. (2016). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(2), 48-73.

Murillo, F. J. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: UNESCO.

Robalino, M. (2005) ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC, 1*, 13.

Rossi, E. J. (2003). *Teoría de la Educación*. Lima: Edic. ER Lima.

Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.

UNESCO. (2015). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Declaración de Incheon. Foro Mundial de Educación, República de Corea.

¿QUÉ CONCEPCIONES TIENEN SOBRE EL PENSAMIENTO LOS DOCENTES EN FORMACIÓN?

Manuel Cañas Encinas, Noelia García Martín, Ruth Pinedo González e Inmaculada Calleja González

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. Crear una cultura del pensamiento en nuestras escuelas para obtener una mayor comprensión y un aprendizaje más profundo es una competencia clave de la sociedad del siglo XXI. Cuando el alumnado es consciente de los procesos cognitivos que moviliza para pensar se vuelve más metacognitivo y está en mejor posición para conseguir un aprendizaje más profundo. **Método.** Un primer paso en este camino supone analizar las concepciones que tienen los docentes en formación sobre lo que es el pensamiento. Para ello, en este estudio exploratorio se preguntó a 170 estudiantes de los Grados de Educación de la Universidad de Valladolid que elaborasen un mapa conceptual para dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué es para ti el pensamiento? ¿Qué tipo de cosas podrían estar pasando realmente en tu cabeza cuando dices que estás pensando? **Resultados.** Al analizar los resultados se encontró que sus respuestas no hacían referencia, en la mayoría de las ocasiones, a respuestas estratégicas, sino a respuestas asociativas y meta. **Conclusiones.** Es necesario fomentar las estrategias de pensamiento visible en los futuros docentes.

Palabras clave: pensamiento visible, rutinas del pensamiento, docentes, formación continua.

Abstract

Background. Creating a culture of thinking in our schools to obtain a greater understanding and a deeper learning is a key competence in the 21st century society. When students are aware of the cognitive processes that motivate to think becomes more metacognitive and can achieve a deeper learning. **Method.** A first step in this direction involves analyzing the conceptions that teachers of the future have about what is thinking process. The sample consists of 170 students from the Degrees of Education

of the University of Valladolid were asked to develop a conceptual map to answer the following questions: What is thinking for you? What kind of things could really be going on in your head when you say you're thinking? **Results.** It was found that their answers did not refer, in most cases, to strategic answers, but to associative and goal answers. **Conclusions.** It is very important to promote strategies about visible thinking in future teachers.

Keywords: visible thinking, thinking rutines, teachers, continuous training.

Introducción

Hoy día, en el ámbito de la educación, es tremendamente necesario dar uso a los conocimientos que adquieren los estudiantes (Perkins, 2008). Es un hecho que, la memorización de contenidos, ya no les es útil para desenvolverse de forma eficiente en la sociedad de la información. Entonces, ¿por qué los docentes siguen centrando sus esfuerzos en la enseñanza prácticamente exclusiva de contenidos?

Las exigencias curriculares y las pruebas estandarizadas les llevan a seguir líneas metodológicas fundamentadas en la transmisión-recepción que desembocan en ese aprendizaje memorístico (Labrador y Andreu, 2008). Esto impide que los contenidos sean aprendidos con profundidad y que curso tras curso se repitan en las programaciones sin conseguir avances sustanciales.

Una de las respuestas ante esta problemática viene dada por la corriente del *Pensamiento Visible* en la que se aboga por diversas técnicas para fomentar habilidades del pensamiento e introducirlas en las aulas integrándolas en el currículo para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sarradelo, 2012). Pero hemos de comenzar por definir el constructo pensamiento. Este puede entenderse como un conjunto de habilidades cognitivas que pueden aprenderse y mejorarse para adaptarnos mejor al mundo en el que vivimos (Báez y Onrubia, 2016).

Al contrario que ocurre con la *Taxonomía de Bloom* (Bloom, 1979), estos movimientos de pensamiento no son jerárquicos, por lo que pueden darse en diferente orden o incluso de forma simultánea. Estos son: (a) observar de cerca y describir qué hay ahí; (b) construir explicaciones e interpretaciones; (c) razonar con evidencia; (d) establecer conexiones; (e) tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; (f)

captar lo esencial y llegar a conclusiones; (g) preguntarse y hacer preguntas y (h) descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

Pero la comprensión es sólo una de las metas del pensamiento. "Pensamos para resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios" (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p.50). Algunos tipos de pensamiento útiles para tales fines son: (a) identificar patrones y hacer generalizaciones; (b) generar posibilidades y alternativas; (c) evaluar evidencias, argumentos y acciones; (d) formular planes y acciones de monitoreo; (e) identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios y (f) aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.

Es vital tomar conciencia de los procesos que nos llevan a la comprensión y el aprendizaje para fomentar la cultura del pensamiento en el aula y desarrollar un aprendizaje para toda la vida (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

Para conocer lo que piensan los docentes sobre el pensamiento, Ritchhart, Church y Morrison (2011) diseñaron una metodología en la que se plasman dichas concepciones en mapas conceptuales. Bajo la consigna *¿qué es el pensamiento? ¿qué tipo de cosas podrían estar pasando realmente en tu cabeza cuando estás pensando?*, los participantes realizaron el citado mapa conceptual. Se analiza cuan profundas son sus concepciones sobre el pensamiento categorizando de esta forma las respuestas: (a) asociativas, (b) emocionales, (c) metas de pensamiento y (d) estratégicas.

En primer lugar, las respuestas asociativas no describen procesos reales de pensamiento, sino que identifican el pensamiento con acciones, lugares o pensamientos concretos sobre los que se piensa o en los que se piensa. En segundo lugar, las respuestas emocionales incluyen la identificación del pensamiento con la dimensión afectiva o estados de ánimo. En tercer lugar, las respuestas categorizadas como metas del pensamiento, giran en torno a "la epistemología, la naturaleza de la comprensión y las conceptualizaciones sobre la construcción del conocimiento" (p. 58).

Por cuarto y último lugar, las respuestas estratégicas vienen guiadas por los movimientos que realiza el pensamiento durante la comprensión o el aprendizaje. Han sido categorizadas en 4 subgrupos, a saber: (a) estrategias basadas en la memoria y el conocimiento, referidas al aprendizaje memorístico y a la recuperación de información almacenada; (b) estrategias generales y no específicas, que no reflejan acciones pero que describen estrategias que sigue el pensamiento en el proceso de aprendizaje; (c)

estrategias de autorregulación y motivación, que describen cómo la persona estimula su pensamiento y lo administra para que este sea más eficiente; (d) estrategias y procesos específicos de pensamiento que derivan en aprendizajes profundos y constructivos destinados a "construir la comprensión, resolver problemas y tomar decisiones" (p. 59).

Las respuestas asociativas y emocionales podrían identificarse con un pensamiento más superficial, frente a las respuestas tipo meta o estratégicas que derivan de una concepción más profunda sobre los procesos de comprensión y aprendizaje. Es por ello que, en este estudio, se busca conocer qué tipo de concepciones sobre el pensamiento presentan los futuros docentes, con vistas a mejorar su formación inicial desarrollando una mayor conciencia de cómo funciona el pensamiento para que entiendan cómo aprenderán sus futuros alumnos, contribuyendo así a la mejora del panorama educativo actual.

Método

Materiales

Se utilizó la metodología de los mapas conceptuales (Ritchhart et al., 2011) donde se preguntaba: ¿Qué es para ti el pensamiento? ¿Qué tipo de cosas podrían estar pasando realmente en tu cabeza cuando dices que estás pensando?

Participantes

La muestra está compuesta por 170 futuros docentes (79.4% mujeres). Su edad media es de 20.7 años (DT=3.3), donde un 39.4% son de 1º, un 37.1% son de 2º y 23.5% son de 3º. La muestra ha sido recogida en los grados de educación donde un 59.4% es del Grado de Primaria, un 17.1% es del Doble Grado de Infantil y Primaria y un 23.5% del Grado de Educación Infantil. Los datos se han recogido en dos campus de la Universidad de Valladolid, un 37.1% Segovia y un 62.9% Valladolid.

Diseño

El presente estudio es de carácter exploratorio y sigue una metodología mixta. El acceso a la muestra ha seguido un procedimiento no aleatorio por conveniencia.

Procedimiento

La recogida de datos mediante la realización de los mapas conceptuales se llevó a cabo en el horario de clases habitual del alumnado.

Resultados

Para analizar las concepciones que tienen los futuros docentes sobre lo que es el pensamiento, se calcularon los porcentajes medios para cada una de las respuestas que los futuros docentes reflejaron en sus mapas conceptuales (Tabla 1).

Tabla 1

Porcentaje medio para las categorías de respuesta de los mapas conceptuales de los futuros docentes (n=170)

	Media	*Desv. típ.*
Respuestas Asociativas	33,2	33,9
Respuestas Emocionales	6,7	11,3
Respuestas Meta	13,6	16,7
Estrategias basadas en la memoria y conocimiento	10,9	16,6
Estrategias generales y no específicas	7,7	13,6
Estrategias de autorregulación y motivación	8,5	14,5
Estrategias y procesos específicos del pensamiento	19,3	20,9

Al llevar a cabo la comparación entre los diferentes grados se han encontrado diferencias significativas entre los grupos. En relación a las respuestas asociativas ($F_{(2,169)}$=23.5, p=.001), las diferencias se dan entre el grupo de Doble Grado de Infantil y Primaria y el Grado de Primaria (p=.001) y el Grado de Infantil (p=.001). En cuanto a las estrategias basadas en la memoria y conocimiento ($F_{(2,169)}$=6, p=.003), las diferencias se dan entre el grupo de de Doble Grado de Infantil y Primaria y el Grado de Primaria (p=.002) y el Grado de Infantil (p=.001). En las estrategias generales y no específicas ($F_{(2,169)}$=3.4, p=.03) las diferencias se dan entre el Grado de Primaria e infantil (p=.05). En relación a las estrategias de autorregulación y motivación ($F_{(2,169)}$=14.83, p=.001), las diferencias se dan entre el Doble Grado de Infantil y Primaria y el Grado Infantil (p=.03). Finalmente, en las estrategias y procesos específicos del pensamiento

($F_{(2,169)}$=21.30, p=.001), las diferencias se dan entre el Doble Grado de Infantil y Primaria y el Grado de Primaria (p=.02) y el Grado de Infantil (p=.001).

Discusión/Conclusiones

Estos datos nos hacen concluir que, tras haber comprobado que casi la mitad de los futuros docentes (46.8%) categorizan el pensamiento de una manera superficial, la necesidad de intervenir mediante la aplicación de estrategias cognitivas del pensamiento visible, como las rutinas del pensamiento, es un requisito para que sean más metacognitivos y puedan favorecer los procesos de comprensión y aprendizaje profundos en sus aulas.

Que los docentes en formación del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria presenten diferencias significativas con respecto al resto de grupos analizados, nos hace preguntarnos: ¿qué tienen estos estudiantes que les hacen ser más metacognitivos?, ¿qué impacto tendría en los futuros docentes la realización de dichas rutinas?, ¿variaría la capacidad cognitiva por la intervención? Estas cuestiones se plantean como posibles futuras líneas de investigación.

Referencias

Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, *55*(1), 94-113.

Bloom, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educativas.* Alcoy: Marfil.

Labrador, M.J. y Andreu, M.A. (2008). *Metodologías activas.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible. How to Promote Engagement, Undestanding, and Independence for All Learners.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sarradelo, L. (2012). *Aprender a pensar: iniciación en el entrenamiento de destrezas y rutinas de pensamiento con niños de 5 año*s. España: Universidad Internacional de La Rioja.

Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI.* Madrid: SM.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PENSAMIENTO VISIBLE EN EDUCACIÓN

Noelia García Martín, Ruth Pinedo González,
Cristina Vallés Rapp y Cristina Gil Puente
Universidad de Valladolid

Resumen

La nueva era del conocimiento en el siglo XXI ha generado la necesidad de repensar el rol docente para atender los desafíos de esta sociedad en un mundo cada vez más diverso y globalizado. Se trata, por un lado, de promover una educación basada en el aprender a aprender y, por otro lado, aprender a vivir juntos, necesario en el marco de sociedades diversas. El uso de metodologías activas y de estrategias para estructurar el pensamiento puede favorecer la inclusión educativa en cualquier etapa educativa. Por ello, este estudio se plantea analizar el conocimiento y el uso que el profesorado de distintas etapas educativas tiene sobre las metodologías activas y las estrategias de pensamiento visible. La muestra está compuesta por 105 docentes (79% mujeres) donde un 20% son de la Etapa de Infantil, el 52.4% de Primaria, el 19% de Secundaria y el 8.6% de Grado Universitario. Las metodologías donde muestran mayor conocimiento son, por orden, lección magistral, aprendizaje cooperativo, ABP y Gamification. Y entre las metodologías más usadas están el aprendizaje cooperativo, gamificación, ABP y lección magistral. Finalmente, solamente un 53.3% afirma conocer estrategias cognitivas para estructurar el pensamiento. Se discuten las implicaciones de los datos recogidos.

Palabras clave: metodologías activas, pensamiento visible, profesorado.

Abstract

The 21st century has generated a need to adjust the teaching roles to meet the challenges of this society in an increasingly diverse and globalized world. Among many objectives this study promotes education based on learning to learn and learn to live together to suit the new era of knowledge. The use of active learning methodologies and visible thinking strategies can improvise educational inclusion. This study analyzes the knowledge of teachers from different levels of educational qualification and the impact

they bring on active learning methodologies and visible thinking strategies. A sample has been collated of 105 teachers (79% female) where 20% are from the Preschool stage, 52.4% from Elementary Stage, 19% from High School and 8.6% from University. The methodologies where they show the greatest knowledge were, in order, masterclass, cooperative learning, ABP and Gamification. And among the most used methodologies are cooperative learning, gamification, ABP and lecture. Finally, only 53.3% affirm cognitive strategies for structuring thinking. Implications of data are discussed.

Keywords: active learning methodologies, visible thinking, teachers.

Introducción

"El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio" (Ley Orgánica 8/2013, p. 1). ¿Cómo conseguir materializar estos propósitos y lograr un aprendizaje significativo e inclusivo? La respuesta, según las investigaciones educativas, está en la metodología (Labrador y Andreu, 2008).

En contraposición al modelo tradicional, en el que el alumnado es un agente pasivo, tenemos el modelo constructivista, dentro del cual se encuentran las metodologías activas. Una nueva pedagogía en la que el alumnado es autónomo en su aprendizaje, interactuando con el entorno y sus iguales (Bermejo, 2011).

Dentro de los tipos de metodologías activas, la exposición/lección magistral participativa propone presentar información al alumnado activando procesos cognitivos que favorezcan el aprendizaje significativo (Fernández, 2006).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo, se sustenta en el trabajo en grupos heterogéneos, con una meta común e interdependencia positiva. El alumnado evalúa sus progresos, generando interacciones sociales que aumentan y refuerzan los aprendizajes (Johnson y Johnson, 2014).

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se vertebra en tono a "actividades planteadas alrededor de un tema, cuyo objetivo es la construcción social de significados" (Algas, 2010, p. 33). Los proyectos surgen de los intereses del alumnado y favorecen su autonomía conectando con la realidad (Vergara, 2016).

Por último, la Gamificación utiliza en las aulas el potencial educativo del juego para desarrollar el pensamiento del jugador y su capacidad para resolver problemas (Zichermann y Cunningham, 2011).

Consecuentemente, las metodologías activas son las más propicias para conseguir aprendizajes significativos e inclusivos, con presencia, participación y progreso del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011), compensando las dificultades individuales con la interacción grupal.

Para conseguir aprendizajes duraderos y eficientes, hemos de usar técnicas para fomentar el pensamiento del alumnado, teniendo en cuenta que el aprendizaje es el resultado de este (Salmon, 2015). Para comenzar, lo más sencillo es aplicar rutinas de pensamiento, entendidas como "procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas" (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p.85). Se basan en organizadores gráficos que ayudan a visualizar el pensamiento y profundizar en él.

De los beneficios para el aprendizaje y la inclusión que reporta la combinación de metodologías activas con técnicas de pensamiento, se extrae la importancia de introducir estas innovaciones en las aulas. Consecuentemente, el primer paso será analizar el conocimiento que docentes de diferentes etapas educativas tienen sobre ellas para vislumbrar los caminos a seguir para su implantación.

Método

Materiales

Los datos de este estudio se recogieron mediante un cuestionario *ad hoc* compuesto por tres bloques de preguntas: (1) Preguntas sociodemográficas, (2) Preguntas sobre conocimiento y uso de metodologías activas y (3) Preguntas sobre conocimiento y uso de estrategias de pensamiento.

Participantes

La muestra está compuesta por 105 docentes (79% mujeres). Su edad media es de 41.55 años (DT=9.7) y tienen una experiencia docente media de 15.44 años (DT=9.4).

Las comunidades autónomas donde llevan a cabo su labor docente son Castilla y León (71%), Madrid (16%), Castilla la Mancha (8%), Cataluña (2%) y La Rioja (2%).

Diseño

Este estudio exploratorio utiliza metodología cuantitativa descriptiva y sigue un diseño transversal.

Procedimiento

Para la difusión del cuestionario se utilizó la herramienta on-line de Google Forms.

Resultados

Conocimiento y uso de metodologías activas

Un 59% de la muestra proporciona una definición adecuada de lo que son las metodologías activas. En la Tabla 1 se observa el grado de conocimiento y uso que el profesorado afirma tener sobre las metodologías activas analizadas.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos relativos al conocimiento y uso de las metodologías activas

	E. Infantil (n=21)		E. Primaria (n=55)		E. Secundaria (n=20)		E. Universitaria (n=9)	
	Mª	DT	Mª	DT	Mª	DT	Mª	DT
Cto. AC	1.38	.67	1.71	.60	1.55	.83	1.89	.60
Uso AC	1.71	.64	1.49	.74	1.30	.80	1.75	.71
Cto. ABP	1.62	.67	1.53	.72	1.50	.76	1.89	.78
Uso ABP	1.81	.81	1.00	.84	1.05	.88	1.38	.92
Cto. ABR	.71	.72	1.07	.86	1.25	.64	1.88	.64
Uso ABR	.67	.86	.80	.80	1.05	.69	1.50	.55
Cto. Contrato	.33	.48	.67	.77	.70	.80	1.50	.55
Uso Contrato	.10	.30	.36	.67	.25	.55	.88	.99
Cto. Gamific.	1.52	.81	1.62	.97	1.35	.75	1.38	.74
Uso Gamific.	1.62	.80	1.51	1.03	.85	.74	.88	1.13
Cto. Simulac.	1.43	.60	1.45	.92	1.20	.70	1.38	.74
Uso Simulac.	1.19	.87	1.24	.92	.70	.80	.75	.88

Se encontraron diferencias significativas en el conocimiento y uso de algunas metodologías activas en el profesorado de las diferentes etapas educativas. En relación al uso de ABP había diferencias significativas ($F(3,100)=4.95$, $p=.003$) entre la Etapa de Infantil y Primaria ($p=.005$) y Secundaria ($p=.05$), siendo mayor el uso en Infantil que en Primaria y Secundaria. En cuanto al conocimiento del ABR había diferencias significativas ($F(3,100)=4.63$, $p=.004$) entre la Etapa Universitaria e Infantil ($p=.007$), siendo mayor el conocimiento en la Etapa Universitaria. También se encontraron diferencias significativas en el uso de ABR ($F(3,100)=2.74$, $p=.05$) nuevamente entre la Etapa Universitaria e Infantil ($p=.09$), siendo mayor el uso en la Etapa Universitaria. En cuanto al conocimiento ($F(3,100)=5.17$, $p=.002$) y uso ($F(3,100)=3.2$, $p=.03$) del Contrato de Aprendizaje se encontraron diferencias entre la Etapa Universitaria e Infantil ($p=.002$ y $p=.03$ respectivamente), siendo mayor el conocimiento y uso en la Etapa Universitaria. Finalmente, se encontraron diferencias significativas en el uso de la Gamificación ($F(3,100)=3.60$, $p=.02$) entre la Etapa de Infantil y Secundaria ($p=.05$) siendo mayor su uso en Infantil.

Conocimiento y uso de estrategias del pensamiento

El 40% del profesorado analizado afirma no conocer estrategias para estructurar y profundizar en el pensamiento del alumnado. Pero al analizar los ejemplos de estrategias que usan, solamente el 30.5% utiliza estrategias para estructurar y profundizar en el pensamiento. Entre el profesorado que dice utilizar este tipo de estrategias, se analizó el tiempo que dedican a ello y se encontró que destinaban una media de un 10% del tiempo total de actividad en el aula.

Discusión/Conclusiones

Los resultados del estudio manifiestan el diferente grado de conocimiento y utilización que poseen los docentes de las diferentes etapas educativas sobre metodologías activas y estrategias de pensamiento. Se ha constatado que el conocimiento y aplicación de metodologías activas es superior en niveles universitarios frente al resto de niveles estudiados.

Destaca el elevado número de docentes que afirman no conocer estrategias para estructurar y profundizar en el pensamiento del alumnado, y el poco tiempo que destinan a ellas aquellos profesores que las conocen y usan.

Si se pretende conseguir personas con pensamiento propio y crítico, debemos emplear estrategias de enseñanza que lo permitan, pues la clave está en la metodología utilizada (Labrador y Andreu, 2008).

Dado que se ha detectado una escasa formación en estas estrategias, se propone que el profesorado comience por el conocimiento y uso de rutinas de pensamiento por su sencillez para promover diferentes tipos de pensamiento (Ritchhart et al., 2011).

Si además el objetivo es conseguir aprendizajes significativos e inclusivos, conocer y aplicar metodologías activas es lo más adecuado para conseguir presencia, participación y progreso del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

Por ello, el grupo de trabajo implicado en este estudio está inmerso en un proceso para favorecer y desarrollar habilidades cognitivas necesarias para lograr un pensamiento crítico, entre las que se destacan las estrategias de pensamiento visible (Perkins, 2008).

La escuela del siglo XXI necesita propiciar ese aprendizaje profundo y el pensamiento crítico y autónomo. Por tanto, este estudio exploratorio pone de manifiesto que los docentes en las diferentes etapas educativas requieren mayor formación en metodologías activas y en estrategias para estructurar el pensamiento, como pueden ser las que promueve el pensamiento visible.

Referencias

Algas, P. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencia prácticas.* Barcelona: Graó.

Bermejo, B. (2011). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12,* 26-46.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24,* 35-56.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo.* Madrid: SM.

Labrador, M.J. y Andreu, M.A. (2008). *Metodologías activas.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *2013*(295), 1-64.

Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible. How to Promote Engagement, Undestanding, and Independence for All Learners.* San Francisco: Jossey-Bass.

Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer Escribir y Descubrir*, *2*(1), 2-12.

Vergara, J.J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso.* Madrid: SM.

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.

ESQUEMA PERCEPTIVO-INTERPRETATIVO RESPECTO A LOS RIESGOS ESCOLARES Y LA VIVENCIA DE LA PREVENCIÓN DE ACCIDENTES

M.I. Gabari y R. Sáenz

Universidad Pública de Navarra

Resumen

Antecedentes. Las actuales líneas de investigación para la creación de escenarios y entornos que apoyan la salud apuestan por hacer de la escuela un lugar seguro, precursor del ámbito laboral, social y personal futuros. En esta línea, el estudio se plantea: 1) Averiguar el razonamiento que niños y niñas elaboran respecto a la vivencia de los riesgos y su prevención y 2) identificar el esquema perceptivo interpretativo de la accidentalidad escolar, a partir de las opiniones de los participantes. **Método.** Se realiza una investigación exploratoria de carácter cualitativo. La muestra está formada por n=584 escolares de E. Primaria (290 niñas y 294 niños). Se recogen datos mediante cuestionario de cuatro preguntas de respuesta abierta. Para el análisis de contenido de las opiniones vertidas se emplea el programa QSR-N-VIVO. **Resultados.** La triada, conducta de riesgo-convivencia-prevención agrupa múltiples categorías estructuradas en torno a la percepción de los accidentes. En el esquema perceptivo-interpretativo infantil de los accidentes escolares confluyen tres ámbitos: a) cognitivo b) expectativas c) estrategias. **Conclusiones.** El desarrollo de mecanismos de afrontamiento supone por parte de niños y niñas la adopción de habilidades, en las que el empoderamiento y la resiliencia activan conductas de seguridad y bienestar.

Palabras clave: Percepción infantil, afrontamiento de riesgos, prevención en la escuela.

Abstract

Background. The current research lines for the creation of scenarios and environments that support health are committed to making the school a safe place, precursor of future work, social and personal. In this line, the study considers: 1) To investigate the reasoning that children elaborate regarding the experience of the risks and their prevention and 2) to identify the perceptive schema of the school accident, based on the

opinions of the participants. **Method.** It's an exploratory qualitative research. The sample consists of n = 584 schoolchildren of Primary Education (290 girls and 294 children). Data are collected through a questionnaire of four open-ended questions. The QSR-N-VIVO program is used to analyze content of the opinions expressed. **Results.** The triad, risk-coexistence-prevention behavior groups multiple categories structured around the perception of accidents. In the child perceptual-interpretative scheme of school accidents three areas converge: a) cognitive b) expectations c) strategies. **Conclusions.** The development of coping mechanisms involves children adopting skills, in which empowerment and resilience activate safety and wellbeing behaviors.

Keywords: Child perception, coping with risks, prevention at school.

Introducción

Las intervenciones educativas pueden reducir significativamente las conductas de riesgo escolar y contribuir a la adquisición de competencias en el cuidado de la salud que posibiliten la elección de conductas saludables a lo largo de la vida (Talavera y Gavidia, 2013).

La cultura de la promoción precisa desarrollar enfoques basados en la salud en sentido amplio, incluyendo la salud emocional y la convivencia, como factores fundamentales fortalecedores de las personas para la promoción de un alto índice de salud y bienestar (Poland, Dooris y Haluza-Delay, 2011).

Los escasos trabajos realizados indagan en los factores psicoeducativos que determinan la propensión al accidente deportivo en escolares (Latorre, Cámara y Pantoja, 2015) y en el diseño de los centros desde la perspectiva de la seguridad integral (Gairín y Castro, 2011)

La indagación en el significado que los pequeños/as atribuyen a las situaciones implica tener en cuenta todas las herramientas que nos permitan conocer sus expresiones. Por lo que nuestro estudio se pretende: 1) averiguar el razonamiento que niños y niñas elaboran respecto a la vivencia de los riesgos y su prevención y 2) identificar el esquema perceptivo interpretativo de la accidentalidad escolar, a partir de las opiniones de los participantes.

Método

Materiales

Se recolecta la información a través de un cuestionario elaborado a partir de las investigaciones previas respecto a la accidentalidad infantil dirigido al alumnado de 8-9 años, sometido a la valoración de jueces expertos (Gabari y Pollán, 2009). Se edita en castellano y en euskera, en colores, con un formato sencillo, adecuado a las características perceptivas y cognitivas de la edad a la que va dirigido. Se cumplimenta en el contexto natural del aula con el tutor o la tutora.

Participantes

Participan un total de 584 estudiantes de Educación Primaria (290 niñas y 294 niños) de 3º o 4º de Educación Primaria.

Diseño

Investigación exploratoria de carácter cualitativo, para identificar qué factores confluyen en la accidentalidad escolar.

Procedimiento

La presentación del proyecto a los colegios se hace por correo ordinario. Se establecen reuniones presenciales de los integrantes del grupo de investigación con los centros y se acuerda solicitar el consentimiento informado de las familias. La cumplimentación “in situ” de los cuestionarios con cada tutor/a se plantea como tarea escolar.

El tratamiento de la información se lleva a cabo mediante el análisis de contenido de información escrita recogida en el texto narrativo del testimonio infantil. Se procede a la extracción de las categorías identificadas en las respuestas abiertas del cuestionario y su articulación en dimensiones. Esta codificación que se ha llevado a cabo mediante el programa QSR-N-VIVO.

Resultados

Los niños y niñas manejan una gran cantidad de información en la cual está presente, en mayor o menor medida, la interrelación de elementos de la esfera física y emocional (Gabari, Sobejano y Sáenz, 2015), implicando desde aspectos corporales y medioambientales, hasta la interpretación de códigos y lenguajes, pasando por la reflexión y planteamiento personal de una ética de convivencia, representados en un esquema perceptivo integrado por tres ámbitos, tal y como se refleja en la Figura 1.

1. COGNITIVO: la atribución de causalidad a los accidentes escolares supone por parte de los niños/as un ejercicio de reflexión y ejercitación de las habilidades de pensamiento. Las respuestas del cuestionario abarcan no sólo la esfera física sino el ámbito relacional. El enfoque constructivista de la educación propuesto cobra sentido en la parte empírica de la recogida de datos, ya que la reflexión sobre situaciones de riesgo mediada por el adulto (en la situación de investigación) actúa como ZDP en las que las interacciones entre los propios niños y los adultos son fuente de aprendizaje activo, en este caso, de prevención y adopción de conductas seguras.
2. EXPECTATIVAS: La indagación de estos pequeños/as en las repercusiones que las lesiones no intencionadas pueden tener sobre sí mismos y sobre los demás, pone de manifiesto su capacidad de empatía y de comprensión de la perspectiva de los otros (Garaigordobil y De Galdeano, 2006). El esquema perceptivo-infantil contempla esta dimensión proactiva en una doble dimensión individual-relacional. En la construcción de un entorno escolar más seguro contribuir a la comprensión de los sentimientos de forma precisa y apropiada es tarea de todos/as, razón que nos lleva a plantearnos la necesidad de incentivar el aprendizaje de las competencias emocionales como un requisito más para la salud y el bienestar.
3. ESTRATEGIAS: Los mecanismos de afrontamiento identificados por estos niños/as abarcan una amplia gama de actuaciones que comprenden: la adopción de conductas de precaución (bajar en orden las escaleras, mirar antes de lanzar el balón, no pisar un suelo resbaladizo….), respeto de señales (no entrar en lugares no autorizados, tener en cuenta que están transitando niños/as pequeñas…), evitación de conductas de riesgo (no subirse a las porterías, no

jugar con las puertas, no usar el compás para jugar), evitación de la conducta negativa (no abusar de los pequeños, apropiarse de un espacio de recreo común y no cederlo a los demás), restitución de la conducta negativa (disculparse, pedir perdón, enmendar el daño), demandar la ayuda del adulto (solicitud de más profesorado en el patio o de más cuidadores/as en el comedor) , arbitrio de mecanismos de prevención (importancia de la actitud deportiva en Educación Física) y el desarrollo de valores de carácter general (respetar a los pequeños, tratar a los demás como desearían que les tratasen. Esta flexibilidad y capacidad de superar los retos del entorno en lo que a la accidentalidad escolar se refiere es también una manera de actuar de manera resiliente tal como defiende Luthar, Cicchetti y Becker (2000).

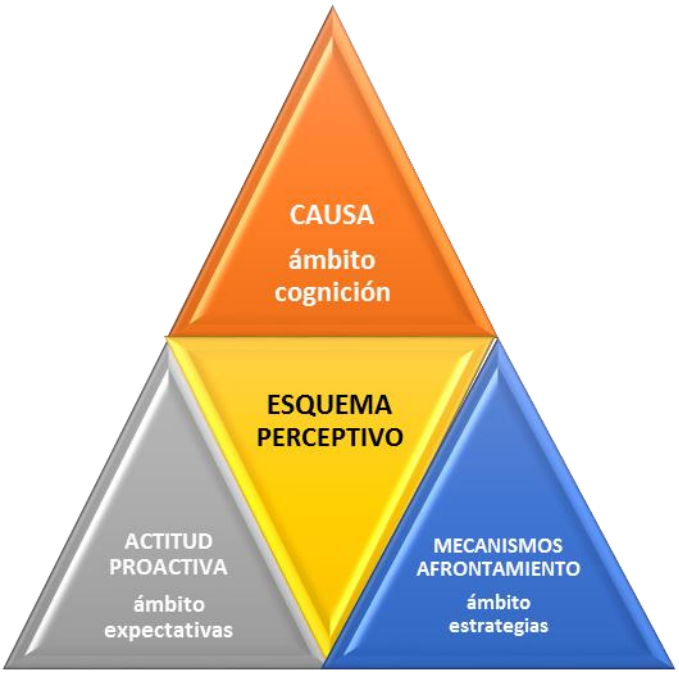


Figura 1. Esquema perceptivo-infantil de la prevención de accidentes escolares.

Conclusiones

En el esquema perceptivo-interpretativo infantil de los accidentes escolares elaborado a partir del análisis de contenido del CPAE confluyen tres ámbitos: a) cognitivo: la atribución de causalidad a los accidentes escolares supone por parte de los niños y niñas un ejercicio de reflexión y ejercitación de las habilidades de pensamiento, b) expectativas: la conciencia emocional, la percepción de los sentimientos propios y

ajenos se reflejan en las opiniones expresadas , las cuales muestran una actitud proactiva en una doble dimensión individual-relacional, c) estrategias: el desarrollo de mecanismos de afrontamiento supone por parte de niños y niñas la adopción de habilidades, en las que el empoderamiento y la resiliencia activan conductas de seguridad y bienestar.

El ejercicio de reflexión llevado a cabo por niños y niñas respecto a las situaciones que acontecen en el entorno cercano permite el desarrollo de estrategias adaptativas ante circunstancias diversas. En este sentido, en el ámbito de la prevención, la identificación de las posibles causas de los accidentes escolares por parte de los agentes implicados, facilita el desarrollo de estrategias de evitación de riesgos.

La formulación, por parte de niños y niñas de la muestra, de posibles medidas de prevención de accidentes escolares presenta de manera asociada tres vertientes: la elaboración de estrategias de afrontamiento de riesgos cotidianos, la solicitud de demandas de medidas de ayuda y la propuesta de conductas de restablecimiento del daño entre iguales.

Referencias

Gabari, M.I. y Pollán, M. (2009). Investigación en la educación para la salud sobre prevención de la accidentalidad infantil en el contexto escolar. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 22*, 121-149.

Gabari, M.I., Sobejano, M. y Sáenz, R. (2015). Educación para la salud en primaria: análisis de elementos curriculares en las leyes educativas. En E. Rodríguez e Y. González-Rábago (Eds.), *Libro de comunicaciones Congreso de Promoción de la Salud. Innovando para unos entornos y políticas públicas más saludables (*pp. 161-162). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Gairín, J. y Castro, D. (2011). Safety in schools: an integral approach. *International Journal of Leadership in Education, 14*, 457-474.

Garaigordobil, M. y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18*, 180-186.

Latorre, P., Cámara, J. y Pantoja, A. (2015). Percepción del riesgo en las actividades físico deportivas escolares. *Retos, 27*, 93-97.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71,* 543-562.

Poland, B., Dooris, M. y Haluza-Delay, R. (2011). Securing 'supportive environments' for health in the face of ecosystem collapse: meeting the triple threat with a sociology of creative transformation. *Health Promotion International, 26,* 202-215.

Talavera, M. y Gavidia, V. (2013). Percepción de la educación para la salud en el personal docente y el sanitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27,* 115-129.

INVESTIGACIÓN AUTO/BIOGRÁFICA EN LAS CIENCIAS SOCIO-EDUCATIVAS. UNA METODOLOGÍA QUE FACILITA PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN

M. Dolores Jurado Jiménez* y M. Inés Gabari Gambarte**

** Universidad de Sevilla. y Universidad Pablo de Olavide, Sevilla; **Universidad Pública de Navarra (UPNA), Pamplona*

Resumen

Antecedentes. Este trabajo muestra el proceso y los resultados de una investigación realizada desde un enfoque de narrativas auto/biográficas en el área de las Ciencias Socio-Educativas. Su interés reside en el proceso metodológico de investigación de corte cualitativo. **Método.** Se utiliza la metodología de investigación-acción desde una perspectiva de educación existencial y social, ligada a un enfoque de investigación-formación clínica. La singularidad de la metodología es que, inherente al proceso de investigación, se desarrolla un proceso formativo y constructivo de aprendizajes elaborado a partir de las experiencias y vivencias. Se realizó un estudio de caso, que integró distintos casos, con expertos de la educación y la psicología de diversos países de Europa, América del Norte y del Sur; dos grupos de alumnado de postgrado y un grupo de mujeres profesionales que construyeron sus autobiografías. **Resultados.** Esta investigación integra el proceso de construcción de conocimiento de las personas a las que se estudia y permite la teorización de la experiencia de la persona que investiga, siendo ésta sujeto y objeto de la investigación. **Conclusión.** La investigación Auto/biográfica apunta a la transformación de la persona si las dimensiones formativas y educativas se ligan a procesos de construcción y análisis de las identidades.

Palabras clave: Investigación auto/biográfica, historias de vida, metodología cualitativa, metodología de investigación-acción, educación existencial.

Abstract

Records. This work shows the process and results of a research which has been done from a Life Stories approach in the area of Socio-Educative Sciences. Its interest lies on the methodological process of investigation, which is mainly qualitative and. **Method.**

Its methodology is taken from investigation and action, and from the point of view of an existential and social education closely linked to a clinic investigation-formation approach. This methodology is unique because it is inherent to the process of investigation and develops a formative and constructive learning process on the basis of people experiences. The research was made as a case study which integrate different situations with experts in education and psychology from Europe, north and sur America, two groups of postgraduate students and a group of professional woman who made her owns autobiography. **Results.** This kind of investigation results point to the fact that it not only integrates a person knowledge building process, but it also allows to turn the person's experience into theory, so that the person as a subject of study is both subject and object of investigation. **Conclusion.** This autobiographical investigation leads to the transformation of the person if the process takes formative and educative dimension, and they are bounded to the process of analysis and building of the human identity.

Keywords: Autobiographical investigation, life histories, qualitative methodology, action-investigation methodology, existential education.

Introducción

Esta Investigación Auto/Biográfica (inserta en las Narrativas en Ciencias Socio-Educativas) incorpora aspectos que la distancian de otras investigaciones más convencionales en educación. Ésta se realiza desde planteamientos metodológicos y epistemológicos que no solo crean conocimientos, sino que ahondan en la forma en cómo se co-construyen estos. La escritura de sí se convierte, a través de este tipo de investigaciones, en una herramienta que permite cierta organización y concienciación, así como la posibilidad de elaborar una visión contra-hegemónica y singular pero plural y universal.

Dicha investigación traspasa el ejercicio didáctico y la recogida de datos externos; pues es planteada como una herramienta y/o instrumento de formación que apunta a la transformación existencial y social. Ésta es conformada desde una *investigación-acción-formación-existencial y social* (Figura 1).

Figura 1. Presupuestos científicos y epistemológicos de la Investigación Auto/Biográfica.

Este posicionamiento investigador implica un fuerte compromiso, además de la comprensión y la teorización a través de la emergencia de procesos: vitales, experienciales, cognitivos, existenciales, formativos, investigativos, clínicos, etc., con el objeto de generar una transformación en la persona.

Método

Una de las novedades de esta investigación cualitativa es que el sujeto investigador es al mismo tiempo investigado, aunque no es el único caso estudiado. Esto es importante, en tanto que se teorizan algunos de los procesos vitales por los que la persona investigadora pasa a lo largo de un recorrido de su vida y que apuntan a re-crear el proceso de transformación generado. Dicha teorización emergente prepara para actuar desde una perspectiva de complejidad transdisciplinar que integra: la incertidumbre, el error, las emociones, la vida en toda su amplitud, hasta la muerte, etc. Los *supuestos epistemológicos y metodológicos* de esta investigación fueron tomados, y posteriormente compartidos y co-construidos, a partir del planteamiento de la profesora López (1986, 1998, 2007a, 2007b), aunque también otras obras fueron inspiradoras, como la de Josso (1991, 2004, 2009/2010) o Pineau (1986, 2006, 2007).

El *objetivo principal* fue identificar y analizar los rasgos formativos que se generan a partir de la construcción de una Investigación Auto/Biográfica. Los objetivos específicos fueron:

a) Analizar un caso donde se realzó el doble rol de investigadora e investigada.
b) Examinar desde la experimentación el tipo de acompañamiento que requiere una Investigación Auto/Biográfica si se apunta a una transformación.

Se recurrió a una *metodología* ligada al campo de la formación experiencial, (próxima a la metodología de investigación-acción-existencial que planteó Barbier, 1997- en Francia y López, 1998b; 2007a- en España) dividida en dos procesos, uno de construcción autobiográfica y otro centrado en el proceso metodológico. Además de la persona que realiza la investigación, los *sujetos* que integraron el caso de Investigación Auto/Biográfica fueron:

- Siete informantes expertos en Historias de Vida (Pedagogía y Psicología) en Universidades de Europa, Latinoamérica y América del Norte.
- Doce profesionales en contextos de educación permanente.
- Nueve alumnas y alumnos universitarios de pregrado y postgrado en Ciencias de la Educación-Universidad de Sevilla.

El tipo de *muestreo* fue opinático. La *población* fue elegida en función de la asequibilidad, necesidad y complejidad del proceso formativo e investigador. Acorde con la metodología cualitativa, se utilizaron variados *instrumentos y técnicas de recogida y análisis de información*, cuyos registros fueron tomados en diferentes formatos (Figura 2).

		Registros de Información		
Instrumentos y Técnicas de Recogida y Análisis de Información	Sujetos	Escrita	Audio	Video
Diarios de vida y análisis	Investigadora y Acompañante	X	X	
Relatos de vida orales y escritos y análisis	Investigadora y Acompañante Informantes clave-Expertos/as Mujeres Alumnos/as	X X X X	X X X X	X
Diarios de campo y análisis	Grupo alumnado Grupo Mujeres	X X		X
Entrevistas individuales y grupales				
• En profundidad	Informantes clave-Expertos/as Grupo Mujeres		X X	
• Semiestructuradas	Alumnado		X	
Observación				
• Auto-observación	Investigadora	X		
• Hetero-observación	Alumnado Grupo Mujeres	X X	X X	

Figura 2. Sujetos y técnicas e instrumentos de recogida de información de la Investigación Auto/Biográfica.

Este caso fue complejo y extenso en el tiempo. La emergencia de la realidad acontecida y analizada tomó, a posteriori, forma de etapas y fases, cobrando forma de *Modelo Formativo Rizomático* de Investigación Auto/Biográfica (Figura 3).

Figura 3. Esquelo de los procesos, etapas y fases de la Investigación Auto/Biográfica.

Resultados

A partir de un análisis emergente, la discusión de la investigación giró en torno a tres dimensiones fundamentales (Figura 4).

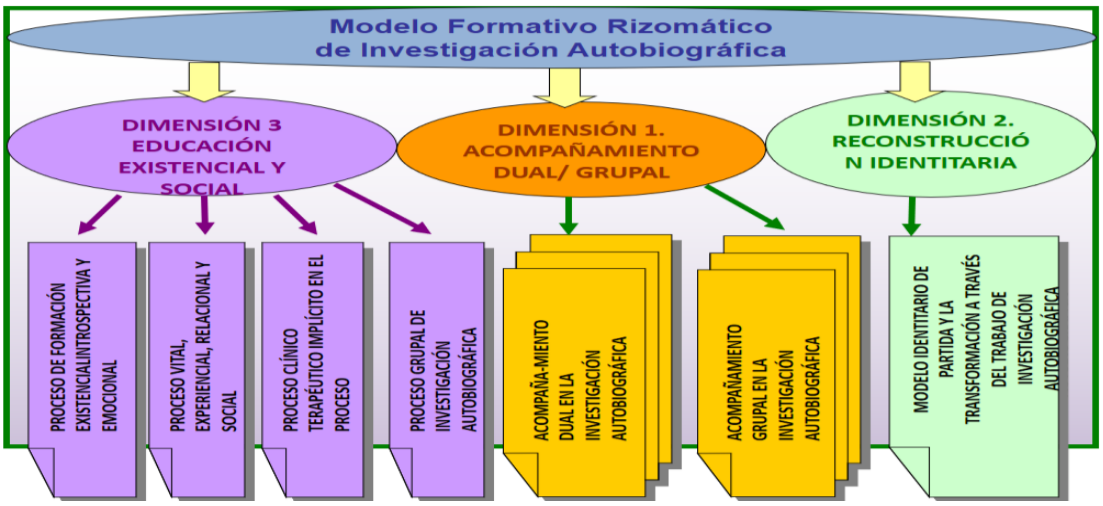


Figura 4. Dimensiones del Modelo Formativo Rizomático de Investigación Autobiográfica.

Este proceso de *ser sujeto y objeto* fue costoso y al mismo tiempo muy enriquecedor, permitiendo dar luz a una formación "encarnando" aprendizajes existenciales, sociales e investigadores. Ello se realizó haciendo uso de una teorización emergente desde la praxis, lo que permitió dar luz a una formación que contribuye a re-situarse en los espacios contextuales e institucionales en los que se aprende y se trabaja.

Observar a otras personas durante la construcción de proyectos de Investigación Auto/Biográfica facilitó que el rol de investigadora sobresaliese con respecto al de investigada, aunque ambos quedaban vinculados y re-ligados dialécticamente. Durante ese período, se percibió que el *proceso grupal* aceleraba la comprensión y los cambios a raíz del trabajo elaborado. Igualmente se comprendieron las incidencias, no solo individuales sino esencialmente socializadoras, que estos trabajos contenían; pues se desencadenaron habilidades sociales de: diálogo, reflexión, escucha, implicación personal en la tarea colectiva, solución de conflictos, planificación de tareas y tiempos, autogestión, compromiso y responsabilidad.

Ello permitió comprender el grado de autonomización y auto-con-formación que se genera en la persona que investiga, y también que es el grupo, quien sostiene y permite el afloramiento de la singularidad-pluralidad y universalidad. Cada persona en el grupo se constituyó como espejo de la otra y de sí misma, fue un proceso de inter-acción e inter-reflexión. El grupo se conformó desde la singularidad siendo específico, por tanto requirió de un análisis diferente en cada ocasión para comprender los movimientos, aprendizajes y cambios que se gestaban en él y a través de él.

Este tipo de investigación comporta un acompañamiento específico que requiere la incorporación de diversos saberes y conocimientos que ayudan a avanzar en momentos de parálisis, retrocesos o estancamientos además de: sensibilidad, confianza, diálogo, estímulo y contraste constante.

Discusión/Conclusiones

La Investigación Auto/Biográfica fue concebida como posibilidad de teorización y transformación y no sólo como medio para dar sentido a los acontecimientos de la vida, historia o experiencia de quien la relata o escribe, sino que supuso una reflexión sobre dicha vivencia. Ello permitió tomar conciencia y comprender no sólo los hechos o relaciones que impregnaron las acciones, sino también las estructuras mentales y

emocionales que guiaron dichas acciones, así como los sentimientos que se crearon. Por tanto, la construcción de las Historias de Vida (una parte de la Investigación Auto/Biográfica), invitó al cambio de quien las realizó de forma analítica y comprometida, provocando también cambios en su entorno más inmediato.

Este es un trabajo de reformulación constante, pues implica un modo de analizarse desde lo cotidiano, cobrando importancia la dimensión temporal a diferencia de otras investigaciones cualitativas. Objeto y sujeto de investigación-formación se entrelazan en un proceso de vaivén planteando desafíos, relacionados con re-crear formas de investigar y formar, integrando diversidad de formas de análisis e interpretaciones, que permitan un trabajo transdisciplinar y poliédrico. Convertir estos procesos formativos en investigación de la vida y para la vida, constituyen aún un reto en las Ciencias Socio-Educativas.

Crear procesos de investigación-formación-intervención con el objetivo de remodelarse y objetivarse, que partan de la propia experiencia, a partir de procesos dialécticos de deconstrucción-reconstrucción de la propia subjetividad, requiere incorporar la complejidad como parte de la creación y re-creación investigadora y formativa. Esta forma de aprender equilibrando lo exterior e interior, es aún un reto educativo en las diversas instituciones educativas. El reto es re-crear una ciencia que esté al servicio del ser humano, apuntando a un aprendizaje a partir de una mayor concienciación de las experiencias vitales y las acciones e intervenciones socializadoras.

El acompañamiento en esta investigación creó un sentir interconectado rizomáticamente, gestando diálogos con personas que se predispusieron a hurgarse y escudriñarse para re-generarse y re-crearse en un devenir incierto. Ello, supuso un reto de creación, dando forma a una vivencia que superó los límites de un trabajo de investigación. El trabajo queda abierto a tomarse desde otros campos de investigación, constituyendo un método de resiliencia para poblaciones en riesgo de exclusión.

Referencias

Barbier, R. (1997*). L'Approche Transversale, l'écoute sensible en Sciences Humaines*. Paris: Anthropos.

Josso, M. Ch. (1991). *Cheminer ver soi.* Laussanne. Paris: L'Âge d'homme.

Josso, M. Ch. (2004). *Experiências de vida e formaçao.* Sao Paulo: Cortez Editora.

Josso, M. Ch. (2009/2010). Praxis biográfica y saberes antropológicos: a la búsqueda de puntos de apoyo que favorecen una evolutividad singular-plural. *Cuestiones Pedagógicas, 20,* 55-68.

López, I. (1986). Analyse multidimensionnelle d'une expérience pédagogique avec les adultes inmigrés espagnols á Paris (1977 – 1981). *Mémoire de Maîtrise.* Inédito. Paris: Université París VIII.

López, I. (1998). *Investigación-Acción Existencial.* Resumen de la lección. Inédito. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

López, I. (2007a). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas, 52*(3), 29-38.

López, I. (2007b). La Investigación Autobiográfica Generadora de Procesos Autoformativos y de Transformación Existencial. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 20*, 11-37.

Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Montreal: Editions Universitaires. Mésonance.

Pineau, G. (2006). As histórias de vida como artes formadoras da existência. En E. C. de Souza y M. H. Abrahâo (Orgs.), *Tempos, narrativas e ficçoes: a invençao de si* (pp. 41-59). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Pineau, G. (2007). Autobiografía y arte autoformador de la existencia. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas, 52*(3), 29-38.

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA SENSIBILIDAD MORAL EN EL MODELO DEL *EEES*. APORTACIONES DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Juan Manuel Díaz Torres

Universidad de La Laguna

Resumen

En este estudio se analizan las aportaciones que el enfoque de capacidades puede realizar en el ámbito de la Educación superior. Se mostrará una experiencia práctica llevada a cabo en la Universidad de La Laguna. Desarrollada en el marco de la Educación superior, la presente investigación tiene como objetivo principal diseñar y crear actividades basadas en el enfoque de las capacidades. Los desafíos que afrontan los pedagogos en el mundo actual requieren una revisión exhaustiva del papel estratégico de la Educación superior. En esta tarea, será necesario explorar nuevos tipos de estrategias capaces de proporcionar una respuesta eficaz a las nuevas necesidades, tales como el diseño del cambio y la complejidad social. El enfoque de las capacidades proporciona un marco normativo general para la evaluación del desarrollo humano. La intuición básica de la que parte el enfoque de las capacidades es que las capacidades humanas plantean una demanda moral que debe ser desarrollada. Se resumen algunas contribuciones y ventajas que el enfoque de capacidad puede aportar al proceso educativo de la Enseñanza Superior.

Palabras clave: desarrollo humano, perspectiva teórica de las capacidades, competencias transversales, educación superior.

Abstract

In this paper it analysed the contribution that capability approach can bring into higher education. It will show a practical experience carried out at the Universidad de La Laguna. Developed within the framework of Higher education, the present study aims to design and create activities based to the Capabilities Approach. The challenges facing pedagogues in today's world require an exhaustive review of the strategic role of Higher education. In this task, it will be necessary to explore new types of strategies capable of

providing an effective response to new work needs, such as the design of change and social complexity. The capability approach provides a general normative framework for the assessment of human development. The basic intuition from which the capability approach begins is that human abilities exert a moral claim that they should be developed. It will summary some contributions and advantages that capability approach can bring into the educative process of the Higher education.

Keywords: human development, the capabilities approach, transversal skills, higher education.

Introducción

Es una constante pedagógica la atención por las metodologías y las estrategias docentes que, en el ámbito de la Educación superior, desarrollan destrezas de aprendizaje impulsoras de la formación cultural y del desarrollo de capacidades del alumnado.

En dicho marco, se ha puesto al estudiantado del Grado en Pedagogía, específicamente en el marco de la Teoría de la Educación, ante una realidad sociopolítica y educativa candente en la actualidad con el fin de aplicar y desarrollar estrategias formativas. Es importante analizar qué fundamentos deben materializarse educativamente para asegurar la formación en el respeto, protección y promoción de las personas.

Se ha procurado dotar al alumnado destinatario de aquellas instancias teóricas suficientes para proceder a un análisis crítico de su realidad discente y de la realidad social en la que tendrá que desempeñar su función pedagógica.

Así, los objetivos específicos han sido tres:

1. Analizar el nivel de resultados teóricos y actitudinales discentes tras revisar y discutir en el aula los fundamentos filosóficos y sociopolíticos del enfoque de las capacidades.
2. Proceder al establecimiento de dinámicas de debate por equipos de trabajo con el fin de provocar un análisis discente sobre las posibilidades de esta perspectiva en el ámbito de la Educación superior.
3. Incentivar el análisis crítico discente de algunas de sus limitaciones teóricas generales más destacadas.

La atención exclusiva al fin económico-productivo conlleva un desplazamiento de otros objetivos y resultados de la Educación superior, tales como el propio desarrollo integral de cada persona o el bien intrínseco del aprendizaje.

Frente a ello, la teoría de las capacidades sostiene que el papel de la universidad en la actualidad no puede ponerse al servicio de ningún interés económico en particular que esté al margen del pleno desarrollo humano y del bien social que se estima necesario (Nussbaum, 1997; Reed, 2004; Rychen y Salganik, 2003; Walker, 2006).

Con la intención de relacionar los conceptos de competencias transversales y capacidades, se propone enfatizar la necesidad de superar el concepto de competencia a través de las capacidades, por resultar el primero excesivamente instrumental.

El hecho de que los estudios universitarios no cuenten entre sus objetivos el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado podría ser otro indicio de que el modelo de las competencias en el ámbito universitario parece estar anclado a lo formativo-profesional con vistas a la salida al mercado laboral (Alarcón y Guirao, 2013).

Método

Los contenidos sugeridos en la presente investigación r enlazan con una experiencia de prueba anterior. En ella se trató de desarrollar las potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias relacionadas con la consolidación del juicio racional y el análisis crítico fundado.

La relevancia de ello estribó en que el estudiantado destinatario debía analizar la necesidad de un enfoque que otorga reconocimiento prioritario a lo específicamente humano, así como a la idea de la necesidad de un florecimiento humano que pase por el cultivo de la razón y de las emociones morales (Nussbaum, 2000, 2004).

Ello posibilitó que el enfoque de las capacidades fuese reconocible y valorado por intentar situar la dignidad de cada persona como último objetivo de toda acción educativa, social y política.

De este modo, durante el curso 2016-2017 se procedió a la práctica reflexiva y argumentativa de la perspectiva de las capacidades en las asignaturas de Historia de la Educación y Actividades de Integración. Análisis Socioeducativo, del primer curso del Grado en Pedagogía, sí como en Actividades de Integración. Retos Educativos

Actuales, de tercero del Grado, sobre un total de ciento sesenta alumnos, siendo sesenta de Historia de la Educación, el mismo número de alumnos de Actividades de Integración. Análisis Socioeducativo y, por último, cuarenta de Actividades de Integración. Retos Educativos.

Por lo que a la planificación se refiere, se concretaron las acciones puntuales que debían llevar a la finalización óptima de la experiencia las dos primeras semanas de septiembre de 2016 y las dos primeras semanas de enero de 2017 previas al inicio del segundo semestre, respectivamente.

Las dos primeras semanas del primer y del segundo semestre del curso académico 2016-17 sirvieron para evaluar el grado de ajuste de los requerimientos teóricos y prácticos de la experiencia con la disponibilidad y formación concreta del alumnado destinatario del proceso.

Las semanas tercera y cuarta, que son la primera y la segunda de cada uno de los semestres, sirvieron para evaluar el grado de ajuste de los requerimientos teóricos y prácticos del proyecto con la disponibilidad y formación concreta del alumnado. En la quinta semana se procedió al despliegue de la primera fase, que consistió tanto en la selección de temas y de datos que permitieran un ajuste temático-competencial como en el análisis pormenorizado de las posibilidades grupales y de las capacidades previas del alumnado.

En el período comprendido entre las semanas sexta a decimocuarta, se desplegó la segunda fase, consistente en la elaboración y desarrollo de temas o de proyectos originales de teorización e intervención educativa.

Durante la semana decimoquinta se desplegó la tercera fase, consistente en la autoevaluación discente de la adquisición y nivel de vertebración de las competencias trabajadas entre sí y con respecto a las cinco capacidades estudiadas más arriba. En la semana decimosexta se procedió al despliegue de la cuarta fase, que consistió en el análisis y la valoración del potencial futuro de los resultados obtenidos, todo ello tras la corrección y valoración de las pruebas objetivas.

De forma pormenorizada, las cuestiones concretas de la perspectiva de las capacidades sobre las que se ha realizado un trabajo reflexivo, colectivo, metodológicamente activo y participativo, son la fundamentación política, promoción de la dignidad personal, la perspectiva de los derechos humanos y sus limitaciones, el

desarrollo humano y su relación con las capacidades, así como las limitaciones teóricas de la perspectiva de las capacidades.

Resultados

Se ha conseguido poner al alumnado destinatario en disposición de afrontar el problema consistente en saber si lo que de verdad ha de importar en la formación universitaria, por encima del rendimiento o de medidas que toman en cuenta la relación entre los ingresos y los resultados, son los logros que para cada estudiante tienen más valor.

El estudio de la eficiencia de la metodología procesual ha logrado sortear el problema que supone el que las asignaturas se conviertan en compartimentos estancos por lo que se refiere no sólo a los contenidos, sino también a las competencias discentes, poniendo un límite contraproducente al desenvolvimiento integral de las capacidades del estudiantado.

Se ha procedido a convertir el tiempo formativo disponible en conseguir que los estudiantes traduzcan su dedicación en estímulo y preparación adecuada del pensamiento racional y razonable, de la creatividad tanto como de la experimentación, de la gratitud tanto como de reconocimiento de lo bueno y de lo conveniente, todo ello en un marco definido por el reconocimiento mutuo así como por la participación activa.

Los resultados actitudinales, intelectuales, procedimentales y cuantitativos, por lo que se refiere a la valoración final del rendimiento de cada uno de los estudiantes, fueron notables. Se han constatado resultados positivos por lo que se refiere al proceso de mejora de la calidad en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, así como en la capacitación del pensamiento crítico, del juicio razonado y de la sensibilidad moral.

Discusión/Conclusiones

El análisis de los contenidos teóricos así como de las posibilidades y exigencias pedagógicas de una propuesta que se propone mostrar que la dignidad de cada persona ha de ser considerado como último objetivo de toda acción social y política supone incentivar al alumnado a realizar una consideración analítica de gran calado.

Se trata de de averiguar si el nuevo escenario inaugurado por el énfasis en las capacidades puede llegar a alcanzar la superación real de una sociedad en la que sólo se declara a cada persona como digna de cuidado, sin importar si cada una de ellas puede vivir, de hecho, de manera humana, es decir, con dignidad.

Por ello, se ha puesto el énfasis en dimensiones que en la Educación superior suelen quedar desatendidas o relegadas por las actitudes y teorías de corte utilitarista.

Referencias

Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, *18*, 145-157.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education.* Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2004). On Hearing Women's Voices: A Reply to Susan Okin. P*hilosophy & Public Affairs*, *32*(2), 193-205.

Reed, D. (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: Reinterpreting the liberal arts tradition. *Journal of Academic Ethics*, *2*, 3 -41.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Key competencies. For a successful Life and Well-Functioning Society.* Gottingen: Hogrefe and Huber.

Walker, M. (2006). *Higher education Pedagogies.* Berkshire: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.

LA EDUCACIÓN VIAL COMO OBJETIVO DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Margarita Nieto Bedoya y Alexia Cachazo Vasallo

Universidad de Valladolid

Resumen

La educación vial entendida como objetivo de una ciudadanía responsable, debe ser trabajada en la formación inicial del profesorado. La Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid ha iniciado una investigación desde una perspectiva holística y práctica. Para ello hemos partido del diseño y realización de un Taller de Educación Vial en el curso 2015-16 con el fin de, concienciar sobre su importancia al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Social. Su contenido se orientó hacia la formación académica, es decir, aportando contenidos relacionados con su formación universitaria, además de dirigirse también y de forma muy relevante, a su formación como ciudadanos y ciudadanas responsables dentro de la sociedad a la que pertenecen.

El Taller de Educación Vial se incorporó a la dinámica general de las clases, y ha intentado conocer lo que piensa el alumnado universitario de la Educación Vial. Nos interesaba saber cómo ven la educación vial, qué importancia la dan como ciudadanos/as, cómo repercute en la vida ordinaria, etc. Así se añadieron al cuestionario algunas preguntas abiertas en donde se pedía al alumnado que expresara su opinión sobre los aspectos señalados.

Palabras clave: educación, educación vial, ciudadanía responsable, participación y compromiso.

Abstract

Road education understood as an objective of responsible citizenship must be worked on in the initial training of teachers. The Faculty of Education and Social Work of Valladolid has initiated an investigation from a holistic and practical perspective. For this purpose, we have started the design and implementation of a Road Education Workshop in 2015-16 as an experience in Initial University Training in order to raise awareness about its importance to the students of the levels of Early Childhood

Education and Social Education. Its content was oriented towards academic formation, that is to say, as content within its university education, in addition to addressing itself and in a very relevant way, to its formation as citizens and responsible citizens within the society to which they belong. The Road Education Workshop has been incorporated into the general dynamics of the classes, and has tried to know what the university students of Road Education think. We were interested in knowing how they see the road education, how important they give it as citizens, how it impacts on ordinary life, etc. To this end, some open-ended questions were incorporated into the questionnaire, asking the students to express their opinion on the aspects indicated.

Keywords: Education, road education, responsible citizenship, participation and compromise.

Introducción

Tener un buen comportamiento vial y por lo tanto comprender y respetar las normas de circulación es una constante en el sistema educativo. Una persona, en su proceso de formación debe de ir adquiriendo herramientas que le ayuden a comprender las normas de la sociedad.

Quintero (2013, p. 121) define la educación vial como aquella que "se engloba dentro del concepto genérico de educación, caracterizándose por sus contenidos relacionados con la materia de Seguridad Vial, pudiendo ser definida como una parte más de la Educación Social, cuyo objeto es crear hábitos y actitudes positivas de convivencia en el campo de la Seguridad Vial". La importancia del tema implica a la población en general y en este sentido queremos destacar los datos presentados por la Dirección General de Tráfico, en 2016, "*Las principales cifras de la siniestralidad Vial*, España 2015" destacando entre otros, el número de accidentes con víctimas (97.756) o el de personas fallecidas (1.689) (Ministerio del Interior, 2016, p. 13).

No faltan trabajos, investigaciones y estudios sobre qué se debe hacer en educación infantil, primaria, y secundaria, pero no ocurre lo mismo en el nivel universitario donde sólo nos encontramos con campañas puntuales promovidas en colaboración con la Dirección General de Tráfico. En este sentido es de destacar la experiencia de la Universidad de Valladolid y su IX Campaña de Seguridad Vial (2017).

Presentamos a continuación el inicio de una investigación en el ámbito universitario para sensibilizar y cambiar actitudes ante la seguridad vial, promoviendo una educación vial.

El porqué de la educación vial como objetivo de una ciudadanía responsable

Vivimos en una sociedad cada vez más global en la que los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa, y se instauran y cobran mayor importancia los valores que apuestan por el individuo; el grupo y el conjunto de la sociedad parece desaparecer frente a los sujetos y sus necesidades inaplazables, por ello es fundamental crear un sentimiento de comunidad, un compromiso con la sociedad en y con la que convivimos, de la que participamos en mayor o menor medida (Manso y Castaño, 1995).

Lograr una ciudadanía responsable debe ser uno de los objetivos a conseguir por todos los sistemas educativos, claro está que el punto de partida y la meta no serán la misma para todos ellos, apostar por ello es un buen comienzo. Pero ¿qué significado tiene el concepto de "ciudadanía responsable" en este contexto?

Existen multitud de definiciones para este concepto[1], y cada una aporta algo diferente a la anterior, desde este trabajo se apuesta por una idea global, en la que se parta de los derechos y deberes que la población tiene como miembro activo de la sociedad y en los que la participación posee una gran importancia.

Una ciudadanía responsable engloba la tesis de que un sujeto participa de forma activa y consciente en el día a día de su comunidad; se establece un compromiso de responsabilidad y búsqueda de equilibrio entre sus valores como individuo aislado y los de la sociedad como grupo.

Son muchas las materias desde las que trabajar este concepto, y son variados los rangos de población con los que se podrían realizar investigaciones. Así, se concibe este trabajo como un medio para promover una educación inclusiva y de calidad a lo largo de la vida, como motor de desarrollo personal y colectivo, en pro de lograr una sociedad más justa, solidaria y comprometida.

En nuestro país la Dirección General de Tráfico ha emprendido en varias ocasiones campañas publicitarias, de sensibilización y concienciación, sobre educación vial y su importancia para la sociedad, y en los últimos años también ha apostado por

[1] http://rieoei.org/rie26a08.htm

formar a los educadores sobre esta cuestión[1]. Por ello consideramos que este trabajo y la investigación que se inicia está bien justificada. Si aquellas personas que van a educar mañana, ya sea en el ámbito formal o informal, se sienten responsables del desarrollo de la ciudadanía y entienden que la educación vial es un modo de lograrlo, estaremos más cerca de construir una sociedad con más valores democráticos y dónde importa "mi participación y mi actuación" como usuario de la vía pública, ya sea como peatón, ciclista o conductor de diferentes vehículos, porque influye en el comportamiento de los demás.

La sociedad la componemos todos y los actos de cada uno de nosotros influyen, seamos más o menos conscientes de ello, en las actuaciones del resto (García, 2000), por eso mismo debemos conseguir que nuestro compromiso con la sociedad se base en la participación responsable de sus miembros y la educación vial es un buen modo de empezar a hacerlo.

Taller de Educación Vial para la formación ciudadana en el Grado de Educación Social y Educación Infantil

La Facultad de Educación y Trabajo Social durante el curso académico 2015-2016, desarrolló un Taller de Educación Vial, apoyado por el Secretariado de Asuntos Sociales y con la Dirección General de Tráfico (Figura 1).

Figura 1. Conceptos clave en esta investigación.

[1]https://www.seguridadvialenlaempresa.com/seguridad-empresas/actualidad/noticias/dgt-curso-seguridad-vial-laboral-para-educadores.jsp

El objetivo era ofrecer información, sensibilizar y provocar en el alumnado una conciencia ciudadana, responsable, ante la educación vial, tanto a nivel de usuarios/ciudadanos como de futuros profesionales.

Contenidos[1]. Se trabajó sobre prevención, ciudadanía responsable y cumplimiento de normativa, para ofrecer al alumnado una visión holística y profesional de la Educación Vial.

Población. Se contó con el total del alumnado de las asignaturas implicadas (128), 40 de tercer curso del Grado de Educación Social (21,4%) y 88 de primero del Grado de Educación Infantil (78,1%).

Cuestionario[2]. Se elaboraron dos cuestionarios[3], uno se pasó al inicio (12 preguntas) y el segundo (21) al final. Las preguntas de respuesta obligatoria, unas cerradas y otras de opción abierta.

Resultados del Cuestionario

Somos conscientes de que no podemos extraer conclusiones generalizables hacia amplias poblaciones, pero sí que, a partir de los datos obtenidos, deberíamos reflexionar sobre la responsabilidad de la formación inicial, en estudios universitarios con un claro matiz formativo/educativo, en pro de una ciudadanía más responsable con la seguridad vial y en favor de una educación vial para todos.

Podemos decir que tras la realización del taller, el alumnado es más consciente de la **importancia que da a la educación vial pasando** de un 45,9% a un 51%; también lo consideran de **mucha importancia en su formación** (aumento en un 3,2% [4]).

Respecto al ítem "percepción que tienen de su formación vial", en la opción "muy buena", puntúan de un 31,6% a un 47,9%, diferencia muy significativa, (16,3%) creemos debida a la realización del taller.

Como complemento de esta pregunta, está la "percepción que tienen de sí mismos como peatones"**,** aquí encontramos diferencias significativas entre un 83,7%, que

[1] 10 horas por cada grupo.

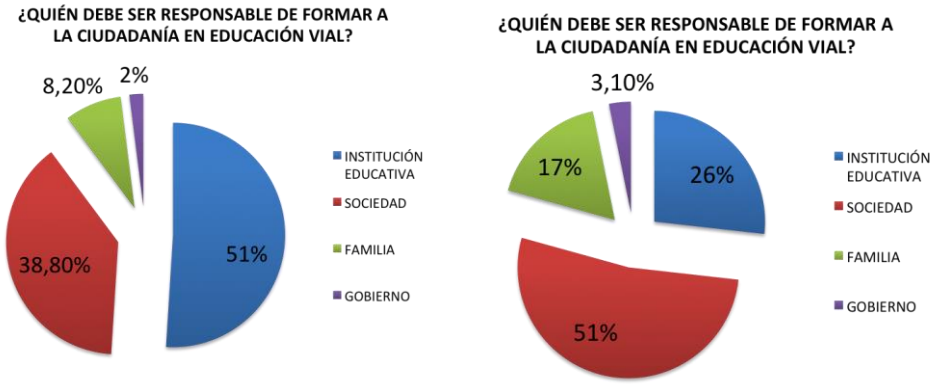
[2] El primero fue cumplimentado por 98 alumnas, el segundo por 96 estudiantes.

[3] Se trata de dos cuestionarios que el alumnado ha contestado por la red y que se colgaron en la plataforma de las asignaturas implicadas.

[4]Pasando de un 51% a un 54,2%.

considera que casi siempre es buen peatón, a un 77,1%, del segundo cuestionario; lo que puede deberse a una reflexión sobre su comportamiento vial dentro de la sociedad.

Es relevante el resultado del ítem relacionado con la "percepción que tiene el alumnado sobre quién tiene que tener la responsabilidad de formar a la ciudadanía en educación vial". En las gráficas siguientes se observa perfectamente las diferencias en las respuestas entre el primer y segundo cuestionario (Figuras 2 y 3), pasando de entender que sobre todo es responsabilidad de las instituciones educativas a serlo de toda la sociedad. Consideramos que esta es una gran conclusión para nuestro trabajo pues va en la línea de trabajar en favor de una ciudadanía responsable.



Figuras 2 y 3. Comparativa entre el primer y segundo cuestionario: ítem ¿Quién debe ser responsable de formar a la ciudadanía en Educación Vial?

A los resultados del cuestionario hay que añadir la **evaluación del Taller**. Este, ha sido valorado como interesante y muy interesante por un 68,8% (Figura 4), del alumnado, ha aumentado su sensibilidad como ciudadanos/as, tal y como aparece reflejado en la gráfica siguiente.

Figura 4. Gráfico que muestra como ha repercutido sobre el alumnado el Taller.

Este hecho se reafirma al manifestar que el contenido del taller lo han compartido con sus amistades (46,9%), con sus compañeros de clase (33,3%) y con sus familias (19,8%), lo cual nos habla de su repercusión más allá de las aulas universitarias. Por último, destacar que un 95,8% del alumnado recomendaría a sus compañeros el taller, demostrando así la importancia e interés que les ha causado.

Conclusiones

Podemos afirmar que el taller ha favorecido que el alumnado participante dé mucha más importancia a la educación vial tanto en sus vidas como en su formación universitaria, y considere que es la sociedad, en primer lugar, la responsable de su cumplimiento, implicando así a toda la población y a todas las instituciones públicas y privadas. En este sentido podemos decir que el alumnado es más consciente de las consecuencias del "mal ejemplo" hacia otras personas, del hecho de poner en peligro la vida de los demás, las consecuencias éticas y cívicas, el ser intolerante y poco respetuoso, junto con sus repercusiones medioambientales.

También hay que destacar que el taller les ha servido para tener una visión más ajustada a la realidad sobre su actuación como peatones y conductores, consiguiendo una mayor reflexión y análisis sobre la importancia de la educación vial, y las consecuencias nefastas de su incumplimiento. Esto se hace evidente al manifestar que han modificado sus conocimientos, actitudes y hábitos en pro en una ciudadanía más responsable con la seguridad vial y en favor de una educación vial para todos.

El taller les ha hecho reflexionar y compartir con su entorno lo aprendido, lo cual reafirma la idea de trabajar en favor de una visión holística.

Referencias

Dirección General de Tráfico. (2016). *Las principales cifras de la siniestralidad Vial, España 2015*. Madrid: Ministerio del Interior.

Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas**,** *Revista Iberoamericana de Educación, 26***,** 167-202.

García, J.L. (2000). *La sociedad educadora.* Madrid: Fundación Independiente.

Manso, V. y Castaño, M.J. (1995). *Educación para la seguridad vial*. Madrid: Anaya.

Quintero, I. (2013). La Educación vial. Una forma más de educar. *El Guiniguada*, *22*,114-127.

UTILIZACIÓN DEL TEST DE FELDER Y SILVERMAN CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Óscar Navarro Martínez*, Ana Isabel Molina Díaz,**
Miguel Lacruz Alcocer* y Manuel Ortega Cantero**
** Universidad de Castilla-La Mancha;*
***Escuela Superior de Informática de Ciudad Real*

Resumen

Una de las decisiones más importantes en cualquier investigación es la realización de una buena selección de los participantes. A continuación se presentan las posibilidades de conocer el estilo de aprendizaje de niños de Educación Primaria para la realización de la fase de muestreo. Una buena opción sería utilizar el Modelo de Felder y Silverman, que permitirá clasificar a los sujetos según sus preferencias en el modo de aprendizaje. Este test se tuvo que adaptar para niños y niñas de la etapa de Educación Primaria. Se consideró necesario un cambio en la redacción de las preguntas para hacerlas más comprensibles para alumnos de estas edades. Fue especialmente más complicado en segundo curso. En la realización de la fase de muestreo puede ser un efectivo instrumento el conocimiento del estilo de aprendizaje de los alumnos, como complemento de otra información como el cociente intelectual de los participantes. La consideración de diferentes variables permite establecer grupos más equilibrados, en especial cuando se utilizan materiales multimedia.

Palabras clave: estilo de aprendizaje, Modelo de Felder y Silverman, Educación Primaria.

Abstract

One of the more important decisions in any research is a good selection of participants. Next the possibilities of knowing the learning style of children of Primary Education appear for the realization of the phase of sampling. A good choice would be to use the Felder-Silverman Model, which will allow classifying the subjects according to their preferences in the learning mode. This test was adapted for children of the stage of Primary Education. It was considered necessary to a change in the writing of the

questions to make them more understandable for pupils of these ages. It was especially more difficult in the second course. It can be an effective instrument in the phase of sampling the knowledge of the learning style of the students, as a complement to other information such as the intellectual quotient (IQ) of the participants. The consideration of different variables allows establishing more balanced groups, especially when multimedia materials are used.

Keywords: learning style, Felder-Silverman Model, Primary Education.

Introducción

En cualquier investigación tiene una gran relevancia el proceso de selección de los sujetos que participan en ella. Es necesaria la utilización de métodos que permitan establecer muestras adecuadas y así garantizar que los resultados obtenidos se atribuyan a diferencias entre los participantes (Bisquerra, 2004).

Una buena opción puede ser conocer los estilos de aprendizaje junto al cociente intelectual, que aportan visiones distintas y complementarias sobre las características individuales. Respecto al cociente intelectual, puede ser útil la elección de un test estandarizado y fácil de aplicar como el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 2000), el cual se centra en la medición de la inteligencia verbal y no verbal. Pero esta opción supone una visión limitada, pues en el aprendizaje intervienen más variables. Por esto, puede ser importante la información que proporciona otra prueba propuesta por Felder y Silverman (Felder y Silverman, 1988; Litzinger, Lee, Wise y Felder, 2007), que aporta información sobre la preferencia de los alumnos según su estilo de aprendizaje. Una vez recopilados los datos necesarios con estas dos pruebas, se pueden establecer unas muestras adecuadas para realizar una investigación con más garantías que si sólo se tiene en cuenta el cociente intelectual en la fase de muestreo.

El artículo se centrará en el estilo de aprendizaje, pues es una variable más novedosa en estudios realizados con niños de Educación Primaria. En primer lugar se definirá y explicarán el concepto de estilo de aprendizaje y las distintas dimensiones en las que se puede clasificar. Posteriormente se detalla el proceso seguido y se explican brevemente los resultados obtenidos, así como las conclusiones.

Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje se define como una descripción de actitudes y comportamientos para determinar el modo preferente para el aprendizaje (Honey & Mumford, 2006). Se puede entender como las características cognitivas, afectivas y psicológicas de comportamiento que pueden servir para determinar los indicadores de cómo perciben, interactúan y responden al aprendizaje los alumnos (Keefe, 1987). En este caso se ha utilizado un test muy utilizado a nivel internacional, el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Silverman (*The Index of Learning Styles*, ILS) (Felder & Silverman, 1988). Se puso en práctica por primera vez en la Universidad de Carolina del Norte, clasificando a los alumnos en función de dimensiones con carácter antagónico (Acosta, Y. & Bernal, 2013). Estas cuatro dimensiones son (Felder, 2005; Rodríguez, Fajardo e Higuera, 2006):

- Visual *versus* Verbal. A los sujetos visuales les resulta más fácil recordar imágenes, cuadros o gráficos, mientras los verbales tienen una mayor preferencia por explicaciones de forma oral o escrita. Debido al gran desarrollo tecnológico de los últimos años y la constante interacción, la mayoría de los alumnos aprenden visualmente. Es un aspecto a tener en cuenta, más aún si se utilizan materiales o presentaciones multimedia, que cada vez está más presentes en el ámbito educativo.
- Reflexivo *versus* Activo. La primera fomenta el análisis y manipulación de la información de forma introspectiva. Los sujetos reflexivos consideran los datos con más pausa y meditación. En el segundo caso, los activos se centran en discutir y explicar dicha información de forma externa, les resulta más agradable trabajar por grupos con una mayor interacción.
- Sensitivo *versus* Intuitivo. Las personas que tienen una preferencia sensitiva tienden a resolver los problemas cotidianos por métodos ya establecidos, evitando posibles problemas o improvisaciones. Son más prácticos y cuidadosos, tienen más paciencia para fijarse en detalles concretos y memorizar. Por el contrario, cuando aparece una tendencia más intuitiva se favorece el aprendizaje para la captación de conceptos nuevos, con una mayor preferencia por fórmulas matemáticas o abstracciones.
- Secuencial *versus* Global. Los alumnos que tienen una preferencia secuencial se sienten más cómodos a través de una presentación de contenidos con una progresión

lógica, se realiza una evaluación para superar un nivel y pasar al siguiente. Por el contrario, los globales pueden seguir distintas rutas sin una jerarquización establecida. Pueden encontrar rápidamente soluciones a problemas complicados al tener una visión más amplia de la situación.

Método y Resultados

Han participado ochenta y nueve sujetos en esta investigación. Se corresponden con los cursos de segundo y sexto de Educación primaria. Los primeros han sido un total de cuarenta y siete, con una edad media de 7,55 años. Respecto a los segundos, han participado cuarenta y dos, con 11,72 años de edad media.

A continuación se muestra procedimiento seguido en la investigación. Se parte de la muestra comentada anteriormente. A partir de ahí se realizaron dos pruebas a todos los alumnos para la realización de la fase de muestreo, teniendo en cuenta las variables señaladas (Figura 1).

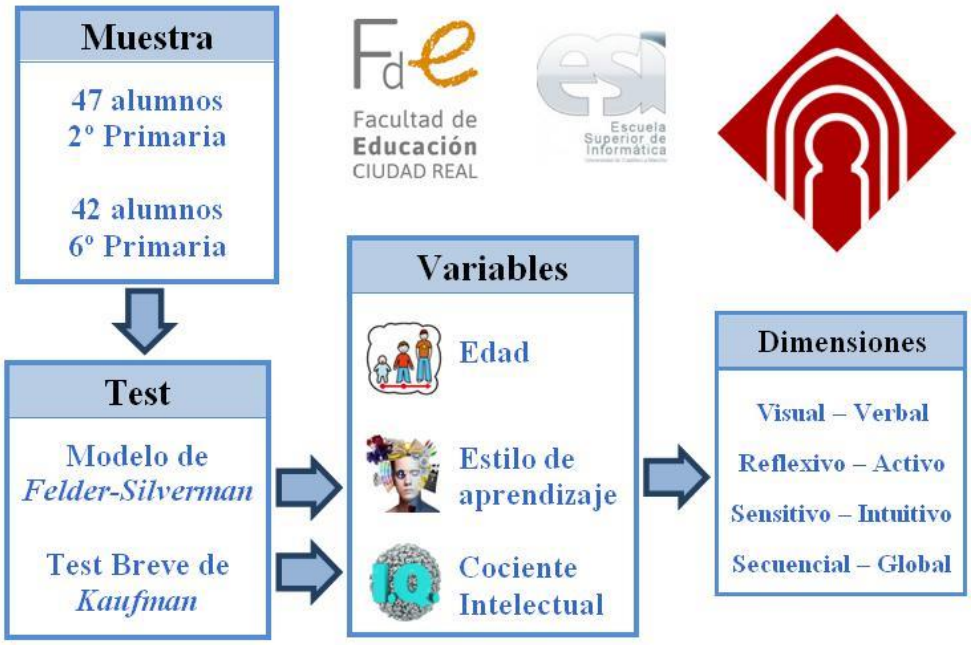


Figura 1. Esquema de investigación.

Posteriormente, se aplicó uno de los instrumentos más utilizados a nivel internacional para conocer el estilo de aprendizaje, el Modelo de Felder y Silverman. Únicamente consta de cuarenta y cuatro ítems, y adatándolas, puede tener una fácil

aplicación con niños de Educación Primaria. El examinador leyó las preguntas al mismo tiempo que se proyectaban en la pizarra. Los alumnos podían leer las preguntas si tenían alguna duda. Además, el docente aportaba las explicaciones necesarias si no se comprendía bien. Sólo se necesitó detallar alguna cuestión en algunos casos concretos, casi siempre con alumnos de segundo curso. Esta actividad se realizó en el aula de cada grupo, por lo que se sentían familiarizados con el entorno. Los alumnos de sexto curso necesitaron unos cuarenta y cinco minutos, mientras que los de segundo unos sesenta y cinco (realizado en dos sesiones). Se establecen once respuestas para cada dimensión y en función de si es afirmativa o negativa indica preferencia por un estilo concreto. Una vez sumada la puntuación de cada categoría, pueden aparecer distintos niveles de intensidad según la diferencia entre las respuestas de una dimensión y que muestran predilección hacia una de las categorías. Se considera que hay una preferencia por un estilo de aprendizaje con diferencias de más de cinco respuestas (Moderado: 5,7; Predominante: 9, 11).

Una vez recopilados los datos de ambas pruebas se procede a la fase de muestreo. Una buena opción puede ser la utilización de algún método no probabilístico como el muestreo por cuotas. Teniendo en cuenta las condiciones y variables demográficas de un grupo de individuo, se pueden fijar determinadas cuotas que permitirán un reparto equilibrado de los participantes en función de su cociente intelectual y el estilo de aprendizaje.

Respecto a los resultados obtenidos (Figura 2), se pueden encontrar semejanzas y diferencias en ambos niveles educativos. Aparece una mucha mayor predisposición por parte de los alumnos para aprender mediante estímulos visuales frente a los verbales, tanto en segundo curso como en sexto. En otros casos también se obtienen resultados similares en los dos niveles. Hay una mayor proporción de alumnos “secuenciales”, frente a los “globales”, aunque en segundo curso hay un mayor número de participantes que muestran preferencia por alguna de estas dos categorías. En los dos niveles se obtienen resultados muy similares en la dimensión Reflexivo-Activo, sin embargo en sexto curso hay más niños “reflexivos”. Por último, encontramos una notable diferencia en la dimensión Sensitivo-Intuitivo. En segundo curso hay una mayor proporción de niños que muestran preferencia por un aprendizaje intuitivo, mientras en sexto curso es

justo al contrario, los participantes tienen una mayor predisposición hacia el aprendizaje con un mayor componente sensitivo.

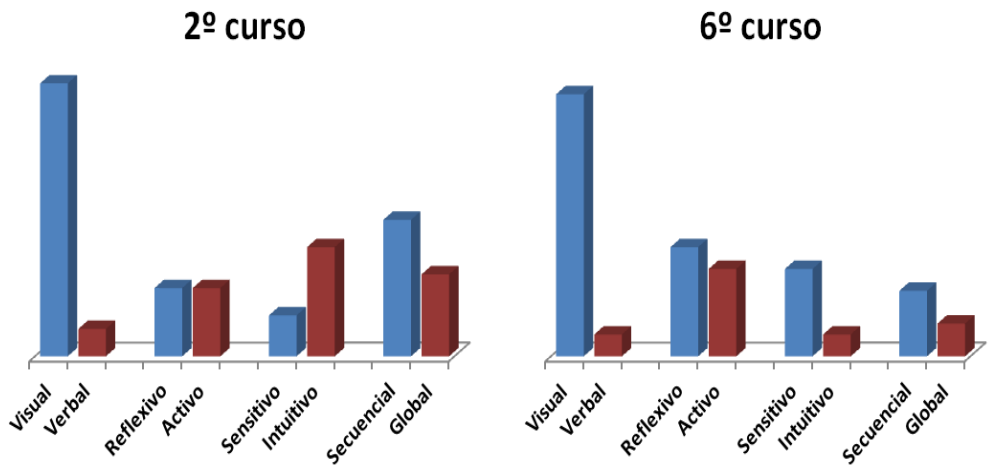


Figura 2. Preferencia de cada estilo de aprendizaje por parte de los alumnos.

Conclusiones

El conocimiento del estilo de aprendizaje se presenta como una información muy importante para valorar la capacidad de aprendizaje en una actividad pedagógica. En este marco, el Modelo de Felder y Silverman puede ser un instrumento, sencillo de aplicar, y muy útil para saber de qué modo aprenden los alumnos. Puede ser un complemento ideal de otras pruebas más utilizadas tradicionalmente y que permiten conocer el cociente intelectual de los sujetos, como el Test Breve de Inteligencia de Kaufman. La combinación de estas dos pruebas permitirá un conocimiento amplio de las capacidades de aprendizaje de los participantes, aportando información muy relevante para la fase de muestreo de cualquier investigación.

Referencias

Acosta, Y. y Bernal, R. (2013). Estilos de aprendizaje y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10,* 1-12.

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

Felder, R. M. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education, 94*, 57-72.

Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education, 78*(7), 674-681.

Honey, P. y Mumford, A. (2006). *Learning styles questionnaire: 80-item version*. London: Maidenhead.

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (2000). *K-bit: test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.

Keefe, J. W. (1987). *Learning style: theory and practice*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C. y Felder, R. M. (2007). A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education, 96*(4), 309-319. doi:10.1002/j.2168-9830.2007.tb00941.x

Rodríguez, J., Fajardo, G. e Higuera, F. (2006). Estilos de aprendizaje en internos de pregrado. *Revista Hospital General Dr M Gea González, 7*, 102-107.

EL DESARROLLO HUMANO DE LAS AUTONOMÍAS ESPAÑOLAS: ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA

Miriem Mohamed-Maslouhi, Miguel Ángel Pérez-Castro, Miguel Ángel Montero-Alonso, Cristina Miragaya-Casillas y Meyit Mohamed-Mimón

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes. Existen múltiples criterios para medir el desarrollo humano de un territorio, siendo el más aceptado el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como medidor del bienestar de un país o región y de sus habitantes. Sin embargo, pese a que está calculado para el conjunto del estado español y sus autonomías, no es así para las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. **Método.** Su cálculo se basa en el criterio establecido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y, además, se han comparado los resultados de todos los territorios autonómicos de España, poniendo un énfasis especial en la dimensión educativa. **Resultados.** Destacan los altos valores que obtienen todos los territorios españoles, que indican un desarrollo muy alto. Sin embargo, en el análisis de las tres dimensiones, se encuentra un atraso de la educativa con respecto a la sanitaria y la económica. **Conclusiones.** Las más relevantes son: - Las autonomías del norte de España obtienen valores superiores a las del sur, aproximadamente un 25% de diferencia entre los extremos. - El componente educacional influye negativamente en el desarrollo de las Ciudades Autónomas. - Los valores de las autonomías españolas experimentan un crecimiento muy ligero durante el periodo.

Palabras clave: IDH, Autonomías, PNUD, Ciudades Autónomas.

Abstract

Background. There are multiple ways to measure the development of a territory, the most accepted is the Human Development Index (HDI) as a measure of the well-being of a country or region. However, although it is calculated for the whole of the Spanish state and its autonomy, this is not the case for the Autonomous Cities of Ceuta and Melilla. **Method.** Its calculation is based on the criteria established by the United

Nations Development Program (UNDP) and, in addition, the results of all the autonomous territories of Spain have been compared, with a special emphasis on the educational dimension. **Results.** They emphasize the high values that obtain all the Spanish territories, that indicate a very high development. Also, in the analysis of the three dimensions, there is a backwardness of the educational with respect to the sanitary and the economic. **Conclusions.** The most relevant are: - The autonomies of the north of Spain obtain values superior to those of the south, approximately 25% of difference between the extremes. - The educational component has a very negative impact on the development of the Autonomous Cities. - The values of the Spanish autonomy experience a very slight growth during the period.

Keywords: HDI, Autonomies, UNDP, Autonomous Cities.

Introducción

Conocer cómo influye la diversidad de las personas e instituciones que residen en un territorio en su nivel de desarrollo es una materia de estudio que está ganando importancia en el mundo globalizado actual. Se ha pretendido abordar el tema por un lado desde una perspectiva global, analizando el desarrollo en conjunto, y en particular, al estudiar especialmente el desarrollo educativo (Fernández, 2003). Se parte del Índice de Desarrollo Humano (IDH) o *Human Development Index* en inglés (HDI). El IDH está compuesto por tres índices con igual ponderación sobre tres ramas del conocimiento muy importantes: sanitaria, educativa y económica. Su conjunción pretende medir el progreso en un tiempo determinado, y la comparación con otros territorios (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2016).

Como no estaba calculado el IDH en las ciudades de Melilla y Ceuta, su realización tiene un especial interés al contar con dos culturas mayoritarias que conviven en un territorio muy reducido. Entre sus principales peculiaridades destaca que presentan una alta densidad poblacional, un importante crecimiento demográfico y la singularidad de ser un lugar fronterizo entre dos países que también es la vía de paso entre África y Europa, cuya brecha de desarrollo es muy amplia. Precisamente por sus situaciones geográficas, hacen necesario el cálculo del IDH de Melilla y Ceuta y realizar comparativas con los valores del resto de territorios españoles.

Método

La metodología utilizada en el presente artículo es la original propuesta por el PNUD, tanto en las variables utilizadas como en el método de cálculo.

Se seguirá el modo de trabajo ideado por el PNUD (2014) utilizando los tres índices ponderados en igual proporción cada uno. Concretamente, la fórmula que propuesta es la siguiente:

$$IDH = \frac{1}{3} IEV + \frac{1}{3} IE + \frac{1}{3} IPIB$$

donde IDH es el Índice de Desarrollo Humano, IEV es el Índice de Esperanza de Vida, IE es el Índice Educativo e IPIB es el Índice del Producto Interior Bruto, con una valoración de un tercio sobre el total en cada uno de ellos, y sus valores de desarrollo van desde 0 hasta 1. La dimensión educativa esta está compuesta por dos subíndices: el de alfabetización y el de matriculación. Con ellos, se obtiene el índice de educación mediante la siguiente fórmula:

$$IE = \frac{2}{3} IAA + \frac{1}{3} IBM$$

Resultados

En la Tabla 1 se puede observar los valores de IDH para todas las Comunidades Autónomas así como para el total de España en los años 2005 y 2014.

Se puede ver en la Tabla 1 que, aunque haya Comunidades que durante el periodo hayan descendido de posición, no existe ninguna que haya reducido su IDH. La mayoría de los territorios sólo han aumentado o descendido entre 1 y 3 posiciones. Sin embargo, llama mucho la atención el caso de La Rioja, que pasa de estar en 2005 en la séptima posición a estar en 2014 en la tercera. Destaca que tras los 10 años del periodo analizado sólo cuatro Comunidades han mantenido la misma posición y las 7 que superan la media nacional son las mismas, alternando solamente sus puestos.

Tabla 1

Evolución del IDH (Índice de Desarrollo Humano) para las Comunidades Autónomas entre 2005 y 2014

Posición	Territorio	2005	Posición	Territorio	2014
1	Navarra	0,9360	1	País Vasco	0,9667
2	País Vasco	0,9306	2	Madrid	0,9661
3	Madrid	0,9295	3	La Rioja	0,9650
4	Castilla y León	0,9130	4	Navarra	0,9620
5	Aragón	0,9125	5	Cataluña	0,9470
6	Cataluña	0,9103	6	Castilla y León	0,9426
7	La Rioja	0,9086	7	Aragón	0,9421
	Total España	0,9029		Total España	0,9318
8	Cantabria	0,9025	8	Cantabria	0,9314
9	Islas Baleares	0,8981	9	Galicia	0,9309
10	Galicia	0,8963	10	C. Valenciana	0,9244
11	Asturias	0,8948	11	Asturias	0,9236
12	C. Valenciana	0,8910	12	Islas Baleares	0,9178
13	Canarias	0,8904	13	Murcia	0,9121
14	Castilla-La Mancha	0,8836	14	Castilla-La Mancha	0,9112
15	Murcia	0,8825	15	Canarias	0,9107
16	Melilla	0,8779	16	Andalucía	0,9026
17	Andalucía	0,8748	17	Extremadura	0,8956
18	Ceuta	0,8729	18	Ceuta	0,8894
19	Extremadura	0,8713	19	Melilla	0,8850

En la Tabla 2 se observa de forma detallada la evolución del Índice de Educación para todos los territorios y el periodo estudiados.

La Tabla 2 muestra el Índice de Educación, y ella se observa que Ceuta es el territorio que tiene un índice menor, rondando entre el 0,80 y 0,85, y Melilla se sitúa después entre 0,80 y 8,86 y Extremadura, Islas Baleares y Castilla-La Mancha muy cercanas con una media de 0,85. Por el contrario, encabezando las comunidades con mayor IE están La Rioja, el País Vasco y Navarra, y seguidamente, se sitúan Castilla y León, Madrid y Aragón. En cuanto a las variaciones producidas durante el periodo destaca La Rioja con un crecimiento del 15,6%, y Cantabria y Cataluña con 8,4%. Con

un menor crecimiento, están Ceuta y Melilla con tan solo un 3,4 y 3,6%. Por último, se ha de destacar que se produce un mayor aumento en los años de crisis económica.

Tabla 2

Valores del Índice de Educación para las Comunidades Autónomas y el total de España en el periodo 2005-2014

IE	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Andalucía	0,8380	0,8374	0,8392	0,8418	0,8539	0,8640	0,8673	0,8847	0,8916	0,8956
Aragón	0,8687	0,8683	0,8688	0,8727	0,8813	0,8895	0,9025	0,9111	0,9192	0,9235
Asturias	0,8593	0,8613	0,8599	0,8608	0,8669	0,8743	0,8877	0,8987	0,9084	0,9160
Islas Baleares	0,8257	0,8197	0,8192	0,8235	0,8277	0,8373	0,8500	0,8547	0,8584	0,8655
Canarias	0,8534	0,8525	0,8516	0,8551	0,8605	0,8677	0,8712	0,8787	0,8847	0,8907
Cantabria	0,8528	0,8531	0,8565	0,8621	0,8711	0,8769	0,8949	0,9065	0,9151	0,9241
Castilla y León	0,8829	0,8823	0,8849	0,8870	0,8919	0,8999	0,9134	0,9246	0,9320	0,9385
Castilla-Mancha	0,8269	0,8246	0,8258	0,8256	0,8351	0,8520	0,8663	0,8761	0,8853	0,8888
Cataluña	0,8484	0,8505	0,8532	0,8595	0,8722	0,8843	0,9005	0,9092	0,9164	0,9200
C. Valenciana	0,8467	0,8458	0,8482	0,8544	0,8647	0,8779	0,8927	0,9012	0,9100	0,9170
Extremadura	0,8403	0,8351	0,8381	0,8357	0,8388	0,8431	0,8509	0,8590	0,8714	0,8769
Galicia	0,8636	0,8637	0,8650	0,8690	0,8746	0,8814	0,8990	0,9075	0,9220	0,9299
Madrid	0,8703	0,8729	0,8758	0,8817	0,8904	0,8993	0,9194	0,9275	0,9352	0,9386
Murcia	0,8358	0,8384	0,8387	0,8376	0,8456	0,8554	0,8698	0,8783	0,8894	0,8938
Navarra	0,8965	0,8943	0,9012	0,8997	0,9102	0,9065	0,9209	0,9293	0,9372	0,9452
País Vasco	0,8937	0,8976	0,9007	0,9061	0,9122	0,9246	0,9374	0,9477	0,9570	0,9619
La Rioja	0,8518	0,8527	0,8603	0,8637	0,8714	0,8779	0,9140	0,9368	0,9619	0,9844
Ceuta	0,8282	0,8075	0,8089	0,8238	0,8122	0,8199	0,8350	0,8368	0,8438	0,8564
Melilla	0,8349	0,8254	0,8334	0,8248	0,8067	0,8065	0,8403	0,8446	0,8589	0,8649
Total España	0,8573	0,8584	0,8602	0,8639	0,8736	0,8833	0,8932	0,9021	0,9099	0,9145

Conclusiones

Tras realizar un análisis del estudio teórico y empírico de los indicadores y los índices estudiados, pueden emitirse las siguientes conclusiones.

El estudio comparativo de las CCAA, arroja datos interesantes sobre el IDH. Existe una diferencia entre los territorios más desarrollados y los que menos, de un 9% aproximadamente, aunque todos pertenecen al cuartil más alto posible, y por ello con datos correspondientes a un país muy desarrollado. También se debe destacar que las comunidades más desarrolladas son: La Rioja, el País Vasco y Madrid, con crecimientos entre el 4% y el 6%. Las que menos: Melilla, Ceuta, Canarias y Baleares, también con crecimiento pero con valores inferiores a la media española, y por tanto aumentando la brecha de desarrollo entre territorios. Si se observa su evolución, comparando los datos de 2005 y 2014, casi todas las CCAA permanecen en el ranking con posiciones muy similares.

Por último, la crisis económica ha afectado tanto a los indicadores de educación como a los económicos, por lo que el IDH ha sufrido un cierto estancamiento en los últimos años, en la línea con lo expuesto por Herrero y Soler (2004). Sin embargo, durante el periodo estudiado, y de forma común a todos los territorios autonómicos españoles, los resultados educativos son enormemente preocupantes, máxime si se comparan con los de las otras dos dimensiones. Por ello, se puede concluir que la materia educativa es la asignatura pendiente de España y sus Comunidades, por lo que sin una actuación contundente y urgente, no se podrá progresar tanto como cabría esperar.

Referencias

Fernández, M. (2003). Criterios de calidad en la investigación social: la producción de datos sociales. *Revista de metodología de Ciencias Sociales*. *2*(6), 15-25.

Herrero, C. y Soler, A. (2004). *Capital Humano y Desarrollo Humano en España, sus Comunidades Autónomas y Provincias. 1980-2004*. *Informe anual 2013*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, S.A.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Nueva York: PBM Graphics.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. Washington DC: Graphics Communications Development Incorporated.

AVANCES EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN NUEVO FACTOR PROTECTOR ANTE EL CONSUMO DE DROGAS EN LA ADOLESCENCIA

Sara González Yubero, Susana Lázaro Visa y Raquel Palomera Martín

Universidad de Cantabria

Resumen

Antecedentes. La literatura sobre el consumo de drogas destaca que la iniciación en dichas sustancias ocurre durante los primeros años de la adolescencia. Actualmente, esta realidad es una cuestión preocupante cuyo abordaje requiere de políticas y estrategias educativas de intervención eficaz. **Método.** El objetivo de esta revisión teórica es profundizar en la función que desempeñan los factores personales y contextuales como sistema de riesgo o protección frente al consumo. Particularmente, destacaremos el valor de la Inteligencia Emocional (IE) como nueva variable predictora en el proceso psicosocial de abuso de sustancias. **Resultados.** La literatura clásica ha identificado factores protectores en el proceso psicosocial de abuso de sustancias. Más recientemente y cómo novedad, estudios iniciales muestran una relación directa o indirecta entre la IE y muchos indicadores de bienestar y adaptación. Los resultados apuntan a que la capacidad para identificar, expresar y regular las emociones está ligada al consumo y las adicciones. **Conclusiones.** Aunque en la investigación sobre la relación entre la IE y el consumo de drogas sólo se han dado los primeros pasos, queda confirmada su vinculación con muchos indicadores de adaptación pisco-social. Es necesaria más investigación al respecto desde una visión integradora, con el objeto de optimizar los programas de prevención educativa.

Palabras clave: Inteligencia emocional, prevención, consumo, drogas, adolescencia.

Abstract

Background. Literature about drug consumption emphasizes that the first taste of substances takes place during the firsts years of adolescence stage. Nowadays, this fact is a worrying issue which approach requires policies and educative strategies for an

efficient intervention. **Method.** The main purpose of this theoretical review is to take a close look at the role that personal and contextual factors play as a risk or as a protective system against consumption. Furthermore, Emotional Intelligence (EI) must be highlighted as a new predictive variable during the psychosocial process of substances abuse. **Outcomes.** Classical literature has identified protective factors in the psychosocial process of substance abuse. More recently and as a novelty, initial studies show a direct or indirect link between EI and many indicators of well-being and adaptation. The outcomes show that the ability to identify, express and manage emotions is linked to consumption and addictions. **Conclusions.** Despite the fact that researching into the relationship between EI and drug use is just on its early-stage, it is confirmed its correlation with many psychosocial adaptive factors. Further research from an integrating view is needed, in order to optimize educative prevention programs.

Keywords: Emotional intelligence, prevention, consumption, drugs, adolescence.

Introducción

La literatura, destaca la etapa de la adolescencia como un periodo crítico en el inicio del consumo de sustancias adictivas (Botvin, Baker, Dusembury, Tortu y Botvin, 1990). Por sus características evolutivas como los cambios físicos, cognitivos y sociales, esta se convierte en la etapa de mayor riesgo para los jóvenes (Sussman, Unger y Dent, 2004).

De la misma manera, los principales problemas ocasionados por las drogas se agravan considerablemente en estas edades, etapas claves del desarrollo integral del individuo que pueden verse alteradas o interrumpidas.

La incidencia de consumo habitual de alcohol, tabaco y cannabis por parte de los adolescentes en nuestro país es elevada. Los últimos datos de prevalencia de consumo escolar según señala la última Encuesta Sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (Plan Nacional sobre Drogas, 2014), informan de tasas de consumo del 68.2% de alcohol, 25.9% para tabaco y 18.6% para cannabis durante el último mes.

Método

La presente revisión teórica muestra que en los últimos años son muchos los estudios que han identificado diversos factores de riesgo, así como también factores de protección que reducen la probabilidad de consumo (Hawkins, Catalano y Miller, 1992).

Existe evidencia de que la ingesta en jóvenes responde a un patrón conductual multideterminado (Espada, Méndez, Griffin y Botvin, 2003), donde se integran variables contextuales (sociodemográficas, biológicas, culturales y ambientales), sociales (entorno próximo, familia, escuela, grupo de amigos, influencia mediática de la publicidad y los medios de comunicación) y personales (cogniciones, habilidades y otras variables personales relevantes).

En esta línea, el estudio de la IE como habilidad para afrontar las adiciones, se incorpora recientemente al ámbito de la investigación. Mientras que muchos de los factores de riesgo asociados al consumo son difícilmente modificables, las capacidades que incluye la IE pueden ser aprendidas y mejoradas desde edades tempranas (Mayer y Salovey, 1997). Estos autores definen la IE como "la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Resultados

Investigaciones preliminares destacan como las variables emocionales son de gran relevancia para comprender el consumo abusivo de sustancias (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero y Extremera, 2005; Kassel, Stroud y Paronis, 2003; Kun y Demetrovics, 2010; Limonero, Tomás-Sabado y Fernández-Castro, 2006; Ruiz-Aranda et al., 2010; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen y Jonhson, 2004a, 2004b).

Kun y Demetrovics (2010), elaboraron un metanálisis en el que identificaron 36 artículos que incluyeron la IE y el consumo de drogas. Sus resultados confirmaron que los componentes que se relacionan más significativamente con el comportamiento

adictivo son la "decodificación y diferenciación de las emociones" y la "regulación emocional". En general, es posible apreciar cómo la decodificación emocional es menos precisa en los casos de alcoholismo, tabaquismo y en los consumidores de cannabis.

Equipos como el de Dennis Trinidad et al. realizaron varias investigaciones sobre las relaciones entre la IE y el consumo de drogas legales en adolescentes. Los resultados de su primer estudio revelaron que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de alcohol y tabaco en esta población (Trinidad y Johnson, 2002). Posteriormente, evaluaron el carácter protector de la IE sobre el riesgo de fumar en los jóvenes (Trinidad et al., 2004a). Esta se relacionó con una mejor percepción de las consecuencias sociales negativas asociadas con fumar y con una mayor eficacia para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos por parte de sus compañeros. Este grupo también confirmó la interacción entre la IE y los factores psicosociales relacionados con el consumo de tabaco (Trinidad, et al. 2004b).

Otros estudios realizados con estudiantes universitarios americanos, ratificaron la relación entre puntuaciones bajas en IE y mayores niveles de consumo y conductas antisociales (Brackett et al., 2004; Brackett y Mayer, 2003).

A nivel nacional es interesante destacar el trabajo de Ruiz-Aranda et al. (2006), equipo que examinó la relación entre la IE y el consumo de alcohol y tabaco en jóvenes de entre 11 y 21 años. Estos autores concluyeron que es posible que aquellos con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitaron utilizar otros reguladores externos, como el tabaco, alcohol y otras drogas ilegales, para reparar los estados de ánimo negativos.

Más recientemente, Ruiz-Aranda et al. (2010), llevaron a cabo un estudio longitudinal con jóvenes malagueños de entre 12 a 18 años pertenecientes a la etapa de Enseñanza Secundaria. Los resultados generales también indicaron que los adolescentes con mayores habilidades emocionales informaron de un menor consumo de drogas.

Discusión/Conclusiones

Estos hallazgos demuestran que la IE es un nuevo factor protector que permite explicar la resistencia ante la ingesta de sustancias adictivas, pudiendo prevenir futuras conductas de riesgo para la salud de los adolescentes.

Aunque en la investigación sobre la relación entre la IE y el consumo de drogas se están dando los primeros pasos, parece que la capacidad para identificar, expresar y regular las emociones está ligada al consumo y las adicciones. Sin embargo, el conocimiento profundo de esta relación requiere que las investigaciones en torno a este ámbito continúen. De este modo, se podrá orientar mejor el diseño y evaluación de las intervenciones y programas educativos dirigidos a la promoción del bienestar y la prevención del consumo en los jóvenes.

Referencias

Botvin, G.J., Baker, E., Dusembury, L., Tortu, S. y Botvin, E.M. (1990). Preventing Adolescent Drug Abuse Through a Multimodal Cognitive-Behavioral Approach: Results of a 3 Year Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *58*, 437-446.

Brackett, M.A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(9), 1-12.

Brackett, M.A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personalty and Individual Differences*, *36*, 1387-1402.

Canto, J., Fernández-Berrocal, P., Guerrero, F. y Extremera, N. (2005). Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones. En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds.), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 583-590). Madrid: Biblioteca Nueva.

Espada, J. P. Méndez, F. X., Griffin, K. W. y Botvin, G. J. (2003). Prevención del abuso de drogas en la adolescencia. En J. M. Ortigosa, M. J. Quiles y F. X. Méndez (Eds.), *Manual de Psicología de la Salud. Intervención con niños, adolescentes y familias* (pp. 325-348). Madrid: Pirámide.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*, 64–105.

Kassel, J.D., Stroud, L.R. y Paronis, C.A. (2003). Smoking, stress and negative affect: correlation, causation and context across stages of smoking. *Psychological Bolletin, 129*, 270-304.

Kun, B. y Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: A systematic review. *Substance and Use Misuse, 45*, 1131-1160.

Limonero, J.T., Tomás-Sabado, J. y Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema, 18*, 95-100.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Book

Plan Nacional Sobre Drogas. (2014). *Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España, ESTUDES*. Recuperado el 24 de mayo de 2015, de http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016_Estadisticas_ESTUDES.pdf

Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Castillo, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional*. Granada: GEU.

Ruíz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés, 12*, 223-230.

Sussman, S., Unger, J.B. y Dent, C.W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*, 9-25.

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

Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P. y Johnson, C.A (2004a). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences, 36*, 945-954.

Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P. y Johnson, C.A. (2004b). Emotional Intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, *34*, 46-55.

TIPIFICACIÓN DE ACCIDENTES ESCOLARES PERCIBIDOS POR ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Sáenz, R. y Gabari, M.I.

Universidad Pública de Navarra

Resumen

Antecedentes. Los trabajos de campo en los que se analizan y definen las circunstancias que rodean a los accidentes escolares contando con el testimonio de los protagonistas son escasos. Se pretende elaborar una relación tipificada de los accidentes percibidos con mayor frecuencia por los niños y niñas participantes, que facilite la intervención educativa ajustada a la interpretación infantil. **Método.** Se trata de un diseño de investigación exploratoria y análisis estadístico no paramétrico. Se seleccionan los n=584 sujetos de 8 y 9 años de Educación Primaria mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se recolectan datos mediante Cuestionario CPAE de preguntas cerradas con opción múltiple de respuesta, en referencia a nueve variables implicadas en el mecanismo de producción de siniestralidad escolar. Se lleva a cabo un análisis bivariante mediante tablas de contingencia y Contraste de independencia Chi cuadrado. **Resultados.** Los accidentes percibidos con mayor frecuencia afectan a niños varones de 9 años en la hora del recreo de los viernes del mes de mayo, cuando juegan en el patio del colegio con compañeros. **Conclusiones.** La interpretación de la realidad de los propios niños y niñas es un eje clave para diseñar acciones formativas en el ámbito de la promoción de la salud.

Palabras clave: Riesgos escolares, tipificación accidentes, siniestralidad infantil.

Abstract

Background. The research studies in which the circumstances surrounding school accidents are analyzed and defined with the testimony of the protagonists are scarce. The The study intends to elaborate a typified relationship of the accidents most frequently perceived by the participating children, which facilitates the educational intervention adjusted to the child's interpretation. **Method.** It is an exploratory research design and non-parametric statistical analysis. N = 584 subjects of 8 and 9 years of

Primary Education are selected through non-probabilistic sampling for convenience. Data are collected using the CPAE Questionnaire of closed-ended questions with multiple response options, referring to nine variables involved in the mechanism of production of school accidents. A bivariate analysis is carried out using contingency tables and Chi Square Independence Contrast. **Results.** Accidents perceived most frequently affect 9-year-old boys at recess on Fridays in May, when they play in the schoolyard with classmates. **Conclusions.** The interpretation of the reality of the children themselves is a key axis for designing training actions in the field of health promotion.

Keywords: School risks, accident classification, child accident rate.

Introducción

Los accidentes constituyen una de las principales causas de muerte en el tramo de edad comprendido entre los 0-15 años, a nivel mundial (Gabari y Saénz, 2016). Son escasos los estudios que indagan en las conductas seguras en los centros escolares para conocer cuáles de estos accidentes no intencionados pueden evitarse con unas medidas de prevención adecuada (Sosnowska y Kostka, 2003). Por tanto, conocer en primera persona el sentido que se les atribuye a las conductas seguras y a la prevención de accidentes, constituye una de las estrategias de investigación más adecuadas en el ámbito escolar (Ríos-Cortázar, Gasca-García, Franco-Martínez y Tolentino-Mayo, 2014; Sáenz y Gabari, 2016). El estudio se plantea como objetivo: elaborar una relación tipificada de los accidentes percibidos con mayor frecuencia por los niños y niñas participantes, que facilite la intervención educativa ajustada a la interpretación infantil.

Método

Materiales

Se emplea el cuestionario CPAE, pregunta cerrada y opción múltiple de respuesta, con el enunciado: *Señala lo que creas más frecuente (tacha)* en referencia a nueve variables implicadas en el mecanismo de producción de siniestralidad escolar.

Participantes

Se selecciona una muestra incidental de alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria. El muestreo es "no probabilístico por conveniencia". Participan 584 alumnos, 290 niñas y 294 niños (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo, edad, entorno y lengua empleada

Participantes	Población 3º-4º EP 2012/2013: 12700		Total
Sexo	Niñas:290	Niños:294	584
Edad	8 años: 281	9 años:303	584
Entorno	Rural:252	Urbano:332	584
Lengua empleada	Euskera:121	Castellano:463	584

Diseño

Investigación exploratoria y análisis estadístico no paramétrico.

Procedimiento

La presentación se hace por correo ordinario; se establecen reuniones presenciales de los integrantes del grupo de investigación con centros escolares y se solicita el consentimiento informado de las familias. Se realiza "in situ" la cumplimentación de los cuestionarios con cada tutor/a integrando la recolección de los datos como una tarea escolar.

La muestra se somete a las pruebas de Contraste de independencia Chi cuadrado: el valor de 0,05 y nivel de confianza del 95%. Para estudiar la asociación entre las variables género, edad, entorno rural/urbano, lengua empleada y el resto de variables independientes relacionadas con la percepción de accidentes escolares, se emplea el análisis de contingencia.

Resultados

*Estrategias de afrontamiento y prevención de riesgos escolares***.** La percepción de riesgo no está condicionada por sexo, tener 8 o 9 años o utilizar la lengua castellana o el euskera en el ámbito escolar. En la Tabla 2 se observa que la diferencia entre la variable

pertenencia a centro escolar no es atribuible al azar, con significación cercana al 0%, lo que revela la existencia de diferencias significativas por razón de pertenencia a centro rural o urbano.

Tabla 2

Contraste independencia variables cualitativas. Prueba de Chi Cuadrado

Variable cualitativa/ variables analizadas	Contraste Chi Cuadrado Pearson			
	Valor	Gl	p	Asociación
Sexo	,798	2	,671	Independientes
Entorno	13,998	2	,000	Dependientes
Edad	,897	2	,334	Independientes
Lengua empleada	,658	2	,238	Independientes

Percepción de accidentes escolares: elementos implicados. La edad en la que creen que se da mayor porcentaje de accidentes infantiles es en la primera infancia (5 años) seguida del tramo 8-9 años, lo que se representa en la Figura 1.

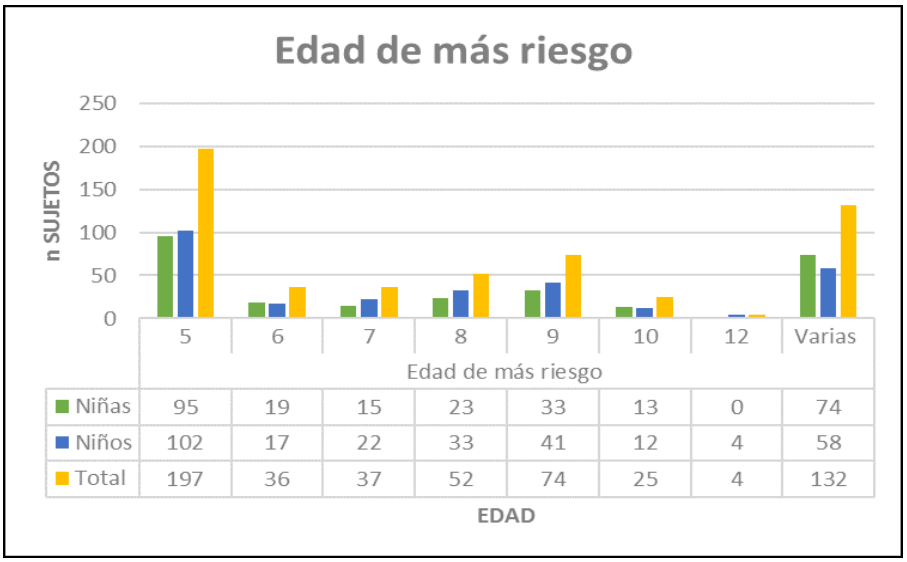


Figura 1. Percepción de la edad de mayor riesgo de accidentalidad escolar.

Un tercio de cada grupo en función del sexo cree que el mayor número de accidentes se produce en torno a los cinco años (el 33% de las niñas y el 34% de los niños), seguido del 12% y 14% respectivamente, que considera como edad de más

riesgo los nueve años. El resultado nos conduce a afirmar que los niños y niñas tienen una percepción ajustada a la ocurrencia de siniestralidad escolar que ocurren en el período infantil, en cuanto a la edad con mayor vulnerabilidad.

Los momentos señalados como de mayor riesgo son (ver Figura 2): los recreos (el 50% de las niñas y el 42% de los niños) y las entradas de la mañana, en un 17% y 15% respectivamente, por la tarde desciende hasta un 8%, posiblemente porque gran porcentaje de alumnado accede al centro desde el propio comedor escolar, con normas más establecidas y vigilancia del personal encargado de este Servicio. Las salidas de la tarde se mantienen en un 14%, siendo el segundo momento del día percibido con mayor frecuencia de riesgo.

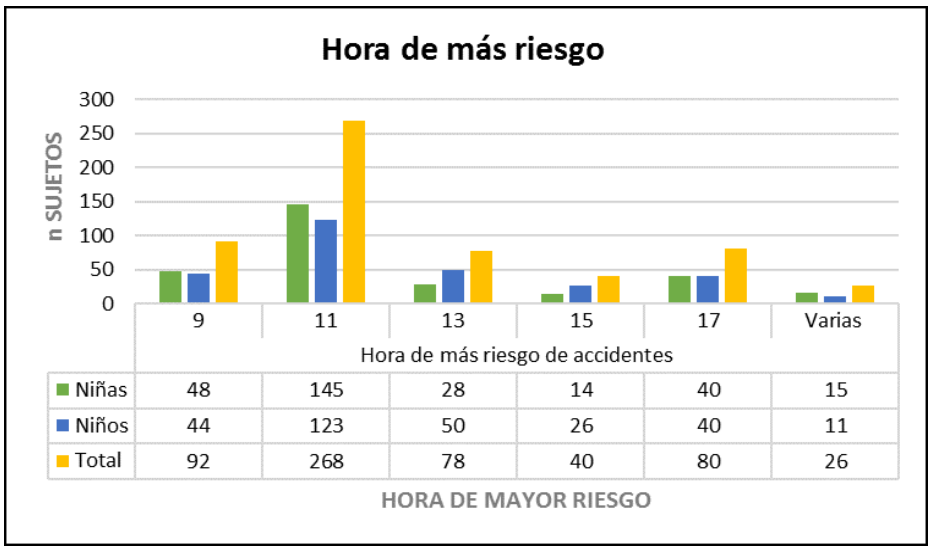


Figura 2. Percepción de la hora de mayor riesgo de accidentalidad escolar.

La creencia de una mayor ocurrencia de accidentes, según el mes de curso, varía y se incrementa al finalizar el mismo. La Figura 3 refleja la opinión mayoritaria señala en los meses de Mayo y Junio un aumento del riesgo a la siniestralidad (22% de las niñas y 20 % de los niños) tal vez por la actitud prevacacional general, la fatiga de final de curso, la propia climatología.

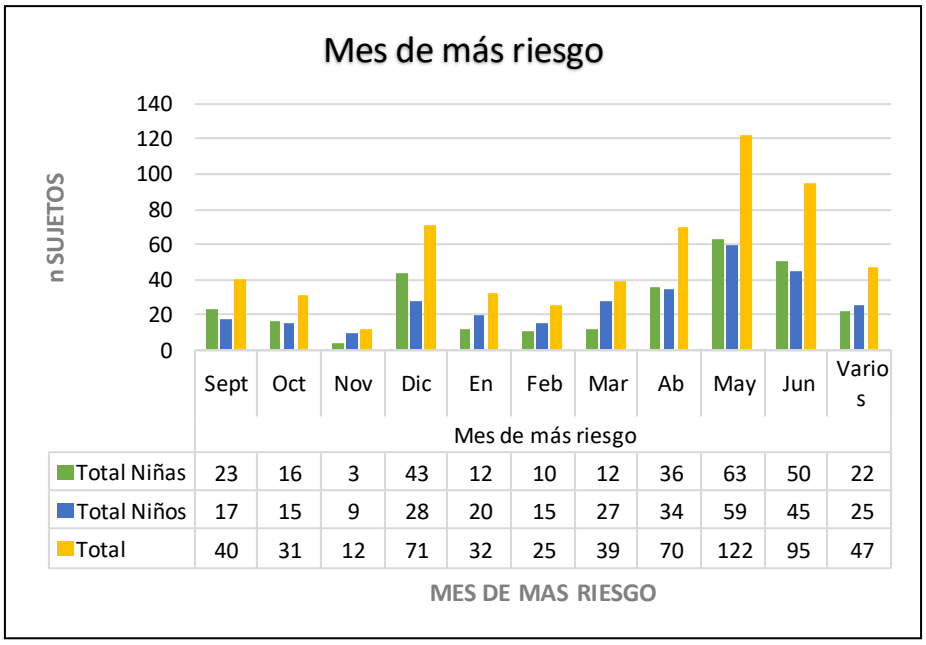


Figura 3. Percepción del mes de mayor riesgo de accidentalidad escolar.

El mes percibido con mayor riesgo es mayo (con un 22%) seguido de junio (con un 16%), diciembre y abril (con un 13%). El día de la semana identificado es el viernes, seguido del miércoles (festivo por la tarde), en los que parecen confluir circunstancias que lo convierten en un periodo temporal de fatiga, expectativa de fiesta, etc. (ver Figura 4).

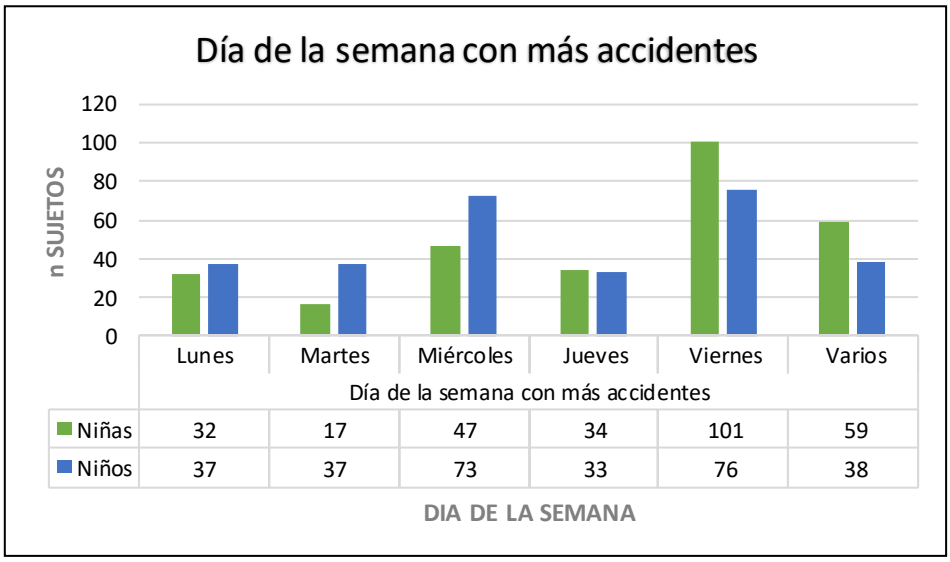


Figura 4. Percepción día/semana con mayor riesgo de accidentalidad escolar.

Los lugares dónde se percibe el mayor porcentaje de sucesos lesivos, las puntuaciones son similares en ambos colectivos, se señalan (ver Figura 5): 1º los exteriores con un 43%♀ y un 41%♂, 2º. el polideportivo con un 30% ♀ y un 38% ♂. El movimiento físico parece alejado de las aulas, las cuales se representan como espacios de quietud y conducta normativizada (5%♀, 5%♂). En menor proporción, se señalan como lugares de riesgo las salidas del centro escolar (8%♀, 8%♂).

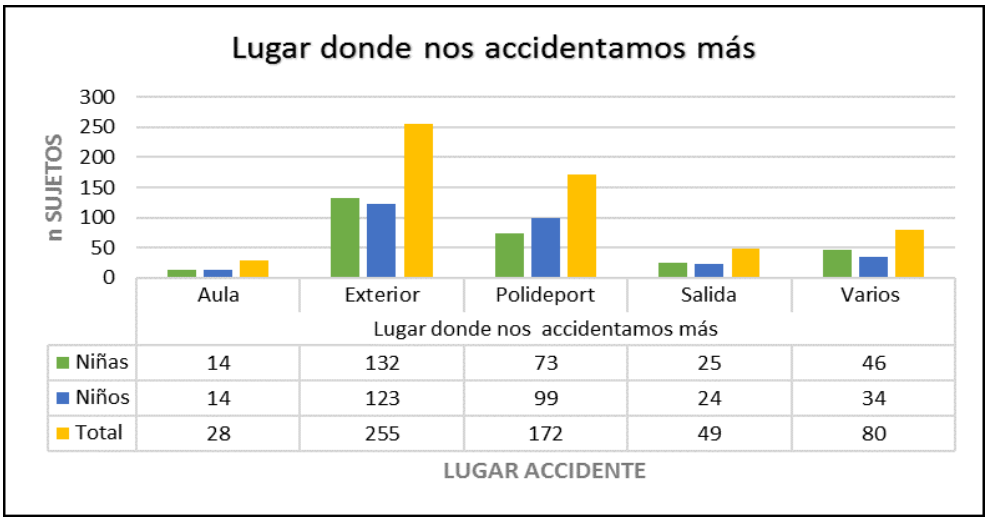


Figura 5. Percepción respecto al lugar donde se produce mayor accidentalidad.

La Figura 6 representa que tanto niños como niñas opinan que mayoritariamente es otro compañero/a (41%) el "elemento" implicado".

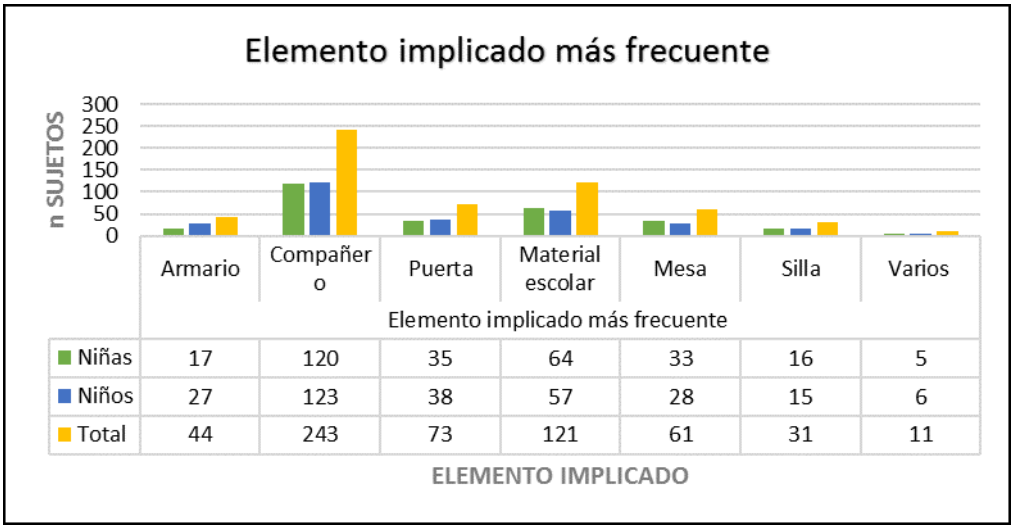


Figura 6. Percepción del elemento implicado con mayor frecuencia.

En cuanto al tipo de lesión, la percepción de niñas y niños (en un 26% y 27% respectivamente) refiere que son los raspazos, seguido de quienes opinan que son varias las lesiones frecuentes (23% niñas, 22% niños) y quienes perciben los esguinces (18%♀, 13%♂), chichones (14%♀, 14%♂), contusiones (12%♀, 10%♂) o fracturas (4%♀, 8%♂), como se puede ver en la Figura 7.

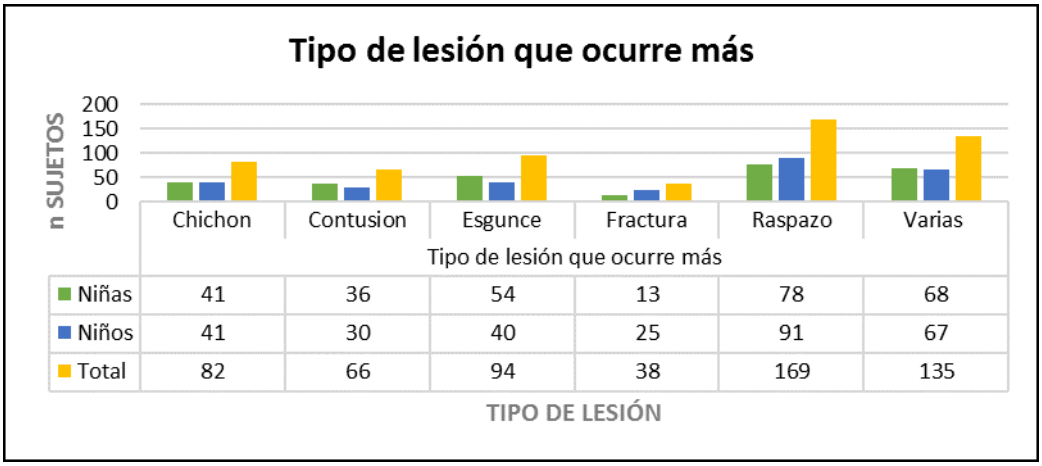


Figura 7. Percepción del elemento implicado con mayor frecuencia.

En concordancia con lo anterior, los escolares manifiestan que las partes más vulnerables a las lesiones son las extremidades inferiores, seguidas de los brazos y de la cabeza (ver Figura 8).

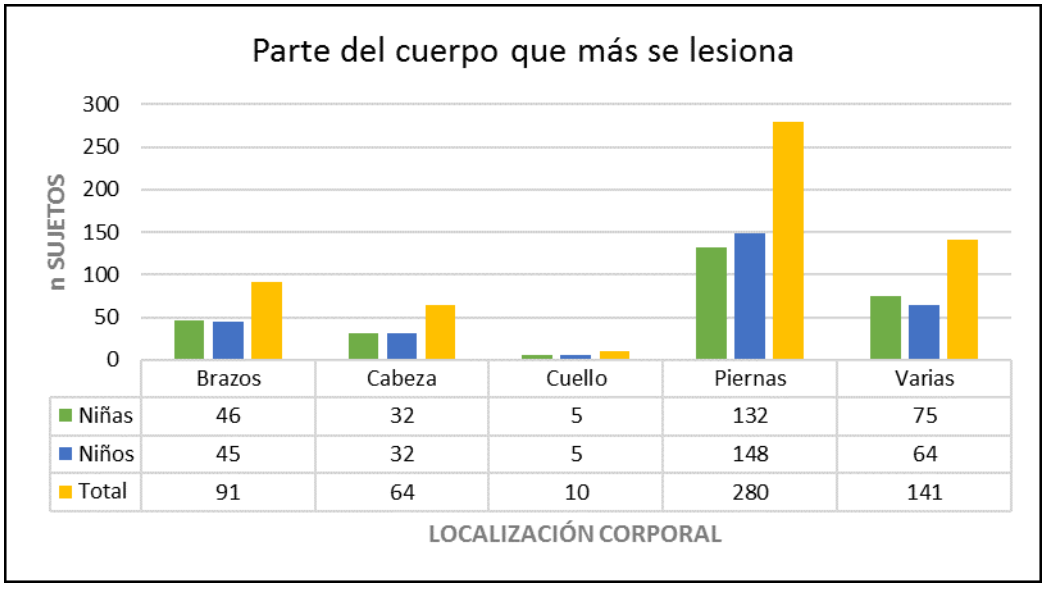


Figura 8. Percepción de la parte del cuerpo que se lesiona con mayor frecuencia.

La pregunta sobre el tratamiento que suele ser el más frecuente a la hora de atender las lesiones que se producen en el entorno escolar (ver Figura 9) obtiene que un 42% de las niñas y un 49 % de los niños considera que la atención se presta en el botiquín del colegio bien por el profesorado que tutoriza el grupo de referencia, bien por el profesorado de guardia durante recreo, por el personal de portería, etc. En segundo lugar, la atención se recibe en el hospital de referencia (tal y como señalan un 24,6% de la muestra), en un centro de salud próximo o en la mutua asociada al centro.

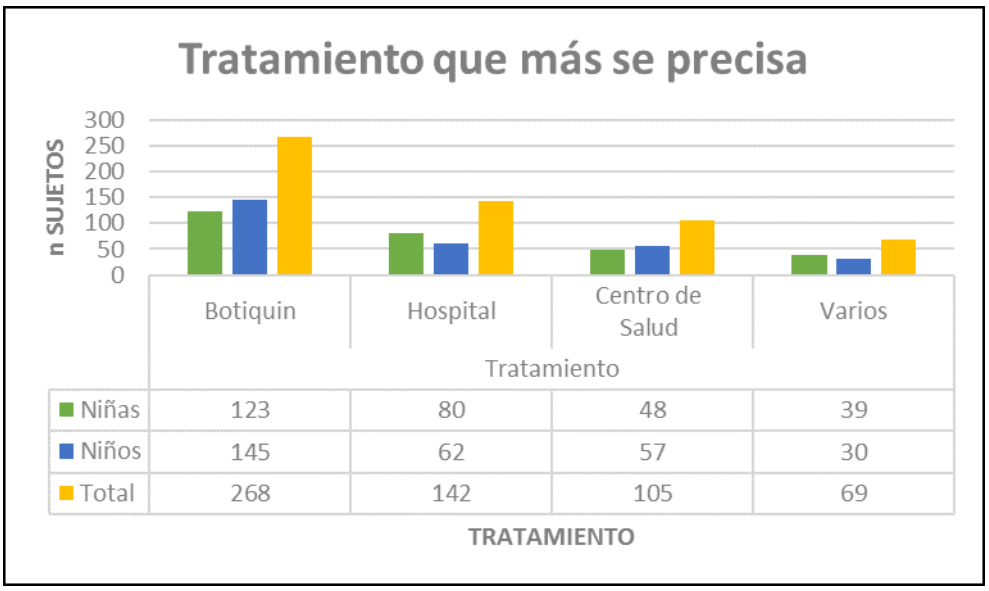
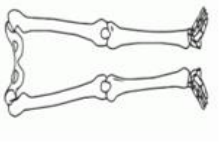
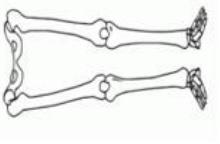
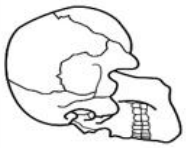
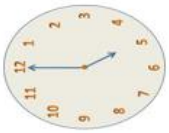
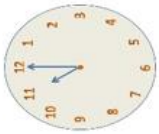
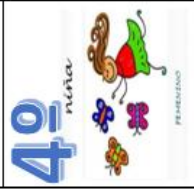


Figura 9. Percepción del tratamiento que se precisa con mayor frecuencia.

*Tipificación de accidentes escolares percibidos***.** Con los datos recogidos se ha elaborado un pictograma en el que se tipifica la percepción infantil de los accidentes que se producen en los centros escolares en los niños y las niñas de 8 y 9 años, las circunstancias en las que éstos se originan, el tipo de lesiones y la atención requerida. En la Figura 10 se sintetizan los resultados que permiten la consecución de uno los objetivos propuestos en el proyecto.

TRATAMIENTO				
AFECTACIÓN				
LESIÓN				
ELEMENTO				
LUGAR				
DÍA				
MES				
HORA				
EDAD				
SEXO				

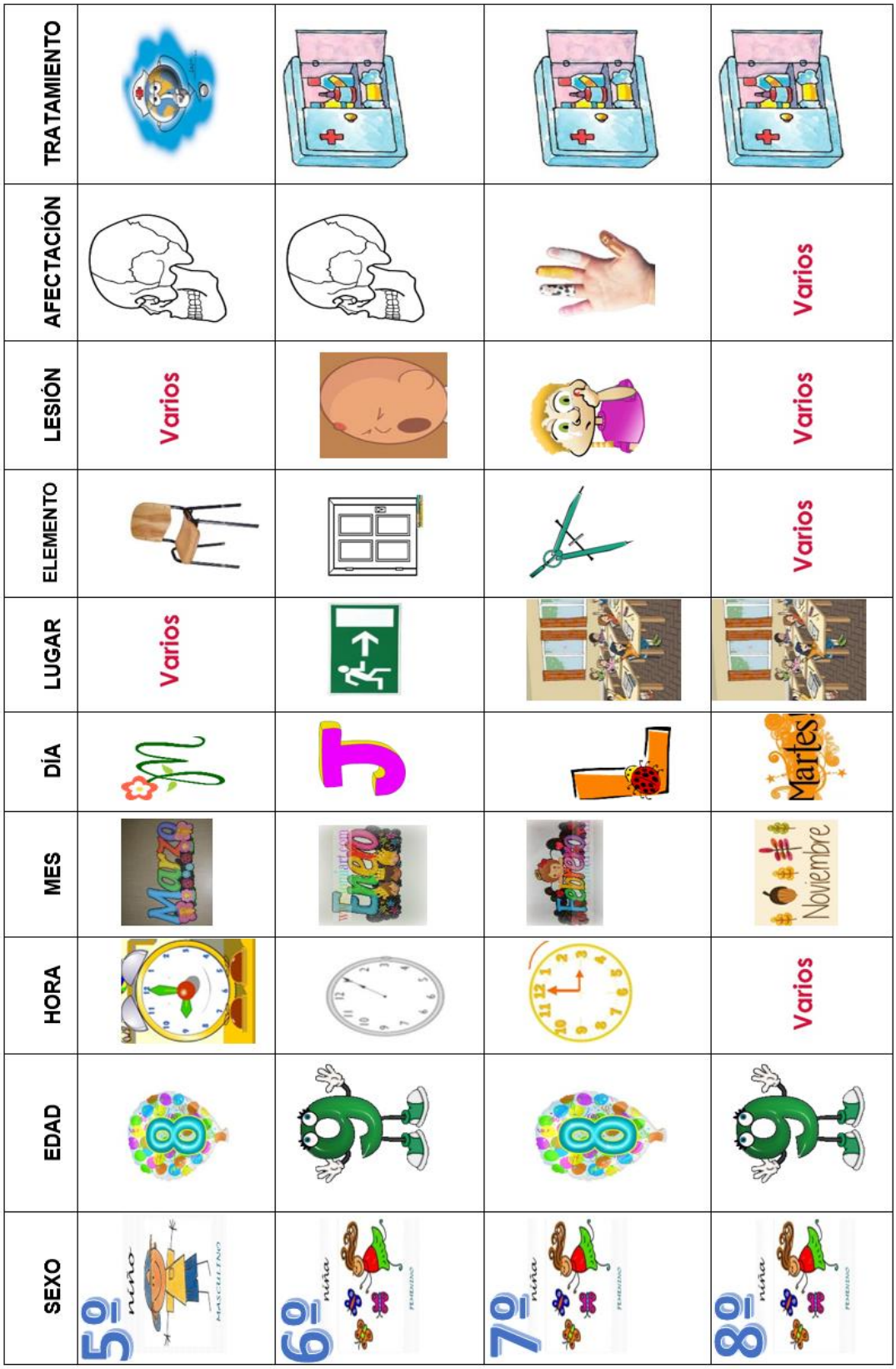


Figura 10. Pictograma de tipificación de accidentes escolares percibidos.

Conclusión

La percepción infantil de accidentes escolares se puede tipificar y visualizar mediante iconos representativos. En los extremos de los nueve accidentes percibidos se encuentran: a) Con mayor frecuencia, los sufridos por niños varones de nueve años, a las 11h de los viernes del mes de mayo en el patio, en interacción con iguales cuya consecuencia es una lesión leve en extremidades inferiores, atendidos en el botiquín escolar y b) Con menor frecuencia, los sufridos por niñas de nueve años, a horas indeterminadas de los martes del mes de noviembre, en el aula, con implicación de elementos, lesiones y localización corporal variados, atendidos en el botiquín escolar o en el aula.

Referencias

Gabari M.I. y Sáenz R. (2016). La prevención de accidentes escolares desde el desarrollo de competencias. En V. Gavidia (Ed.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 331-356). Valencia: Tirant Humanidades.

Ríos-Cortázar, V., Gasca-García, A., Franco-Martínez, M. y Tolentino-Mayo, L. (2014). Narrativa infantil en entornos escolares: Una estrategia de promoción de la salud. *Salud Pública Méx, 56*, 130-138.

Sáenz, R., Gabari, M. I. y García J. M. (2016). Recursos de salud positiva: estudio exploratorio con grupos del ámbito escolar de Pamplona. *Atención Primaria*, *48*(2), 140-141.

Sosnowska, S. y Kostka, T. (2003). Epidemiology of school accidents during a six school-year period in one region in Poland. *European Journal of Epidemiology*, *18*, 977-982.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES Y PROFESIONALES DE LA DANZA

Paula De Castro Fernández

Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila" (CSDMA)

Resumen

Antecedentes. El rendimiento de los profesionales de la danza se ve con frecuencia amenazado por los altos niveles de ansiedad que pueden llegar a experimentar. Las graves repercusiones de la ansiedad en el bailarín profesional y en el pre-profesional están convirtiendo este problema en uno de los principales campos de investigación e intervención de la Psicología en las Artes escénicas. **Método.** se han medido y comparado a través del STAI de Spielberger los niveles de AR y AE en bailarines profesionales de varias compañías de danza europeas y en estudiantes de diferentes nacionalidades y estilos dancísticos del CSDMA de Madrid. **Resultados.** Arrojan un bajo nivel de AR en el bailarín profesional (13,54 centiles) frente al estudiante de danza (51,64 centiles). Podemos considerar que el grado de profesionalismo del bailarín coincide con un bajo nivel de AR, mientras que el alumno de danza presenta niveles tanto de AR como de AE más cercanos a la media de la población general. **Conclusiones.** se propone un estudio exhaustivo que incorpore múltiples aspectos psicológicos del profesional y del estudiante de danza con el fin de aplicar los métodos de *coping* y control de la ansiedad, para optimizar el rendimiento del futuro bailarín.

Palabras clave: ansiedad rasgo, ansiedad estado, danza, bailarín, pre-profesional.

Abstract

Background. The performance of the professionals of the dance is often threatened by the high levels of anxiety they can experiment. The serious repercussions of the anxiety in the professional and pre-professional dancers is currently one of the main fields of investigation and intervention of the Psychology into the Performing Arts. **Method.** We have measured up and compared through Spielberger's STAI the levels of AR and AE in professional dancers from several European dance companies as well as in students of the CSDMA of Madrid. **Results.** They show AR's low level in the professional

dancers (13,54 centils) opposite to the students (51,64 centils). The degree of professionalism of the dancer seems to match with lows levels of AR, whereas the dance student presents levels in AR and AE as those registered as average in the general population. **Conclusions.** we propose an exhaustive study of both the professional and dance student incorporating multiple psychological aspects in order to apply the methods to cope and control anxiety, and thus optimize the performance of the future dancer.

Keywords: trait anxiety, state anxiety, dance, dancer, pre-professional.

Introducción

El estudio del alto rendimiento deportivo desde una perspectiva biomédica y psicológica constituye hoy una línea de investigación con gran implantación en la mayoría de los países occidentales. El bailarín es actualmente considerado un atleta de alto nivel, por lo que es plausible aplicar similares métodos de trabajo e investigación a la búsqueda de la optimización de su rendimiento, tanto atlético como artístico.

La importancia de la ansiedad, su frecuencia y las repercusiones que tiene para el bailarín han convertido este problema en uno de los principales campos de investigación e intervención de la Psicología en el mundo de la danza.

En relación a los trabajos de Spielberger, Gorsuch y Lushene sobre la ansiedad en la danza (1971), cabe suponer que bailarines con mayor ansiedad rasgo (AR) presentarán mayor ansiedad estado (AE) que otros con una AR más baja, como consecuencia de que los bailarines con una mayor AR tienden a percibir las situaciones como más amenazadoras. Por tanto, los bailarines con mayor AR son más propensos a elevar sus niveles de AE ante una actuación o a perder con más facilidad la calma en un momento decisivo.

Scalan y Passer (1977) señalan igualmente que la AR correlaciona significativamente con la AE que los individuos experimentan justo antes de un evento artístico público.

El estudio de la ansiedad pre-actuación ha permitido conocer importantes aspectos. El principal es que los patrones de ansiedad para bailarines experimentados difieren de los presentados por bailarines sin experiencia. Con el fin de verificar estos

supuestos, hemos analizado y comparado los niveles actuales de AR y AE de bailarines profesionales y de alumnos de danza o pre-profesionales en el ámbito europeo.

Método

Se han medido y comparado los niveles de AR y AE de 98 sujetos, 44 bailarines profesionales en Francia, España y Suiza y en 45 estudiantes de diferentes nacionalidades y estilos dancísticos del Conservatorio Superior de Danza de Madrid. El instrumento de medida utilizado ha sido el STAI de Spielberger (1971, 2008) y los datos han sido tratados con el programa SPSS Statistics 20 para Windows.

Resultados

Se han hallado las frecuencias de los valores de AE y AR, así como las medias muestrales insesgadas. La Figura 1 refleja los resultados obtenidos a través del test STAI en AE y AR de la muestra de alumnado, expresados en puntuaciones directas.

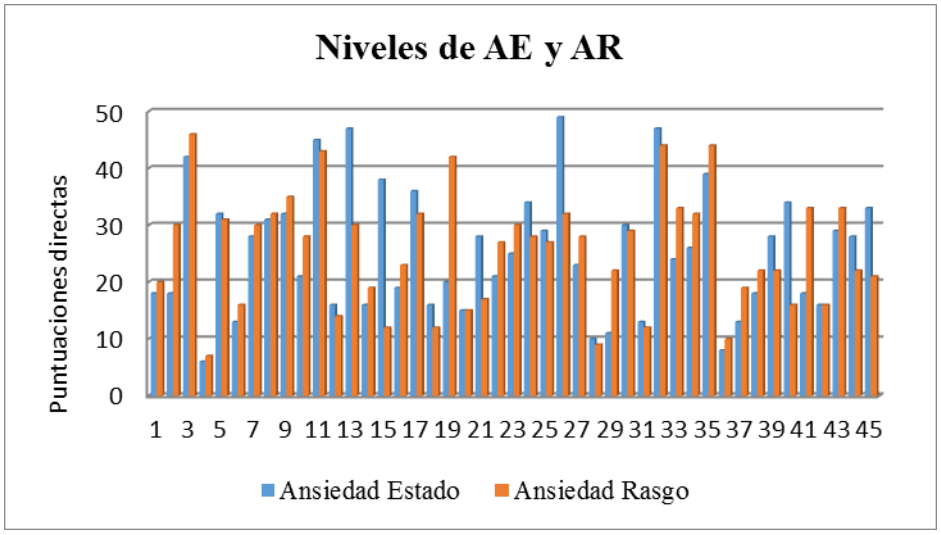


Figura 1. Distribución de la muestra de alumnado por niveles de AE (ansiedad estado) y AR (ansiedad rasgo).

Los valores mínimos se sitúan en 6 y 7 puntos, respectivamente, y los máximos en 49 y 46. Las medias insesgadas de estos valores resultan ser 25,40 en el caso de la AE y 25,44 en el de la AR. Comparando las medias de las puntuaciones transformadas en centiles, se obtiene una media ligeramente superior en AE (54,51), frente a la AR

(51,64). Dichos valores indican niveles de AR y de AE normales, cercanos a lo que se considera la media en estos parámetros.

Por otra parte, la mayoría de los bailarines profesionales presentan una AR por debajo del centil 40. Aún más claramente podemos considerar en la Figura 2 la gran mayoría de sujetos que presentan una AR de 10, es decir, un 56,8 % del total, seguido por la AR de 15, con un 15,9 % y de la AR de 25, con un 13,6 %. Por tanto, vemos claramente que una amplia mayoría de bailarines (cerca del 70 %) presentan una AR relativamente baja.

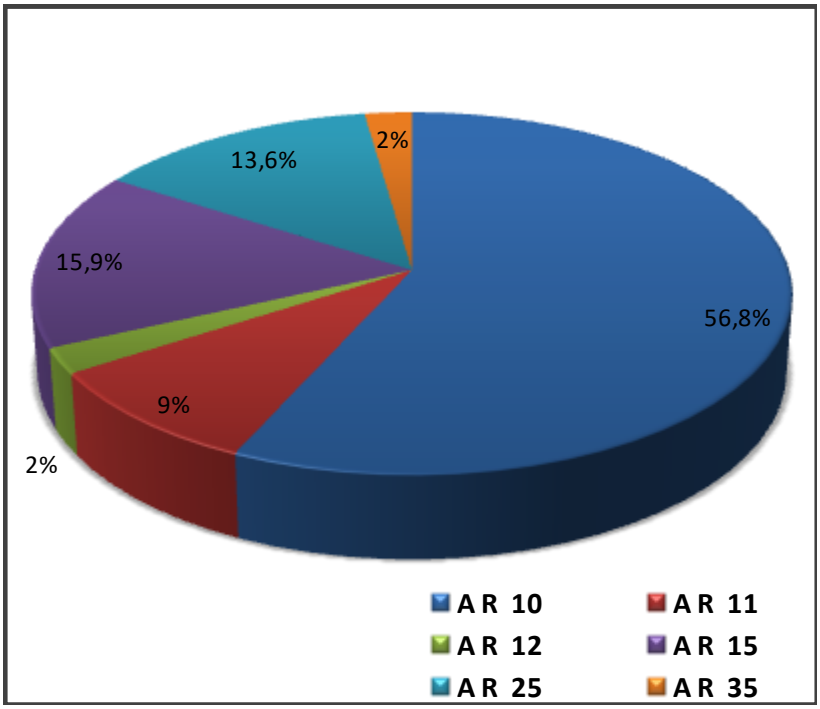


Figura 2. Valores porcentuales de la AR (ansiedad rasgo) de los bailarines profesionales.

La media de AR de los estudiantes presenta una diferencia muy significativa respecto a la de los bailarines profesionales: 51,64 centiles frente a 13,54 centiles de la muestra profesional (Tabla 1). Observamos también una mayor dispersión en los valores de AE y AR de la muestra pre-profesional (4-97 y 1-97), comparada con la profesional (10-35). Esta diferencia podría significar una mayor homogeneidad en el AR de los bailarines profesionales, como posible característica o rasgo definitorio, que vendría a sumarse al ya demostrado bajo índice de AR.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la AR (ansiedad rasgo) en bailarines profesionales (De Castro, 2011) y de la AR y de la AE (ansiedad estado) en pre-profesionales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.	Varianza
AE alumnos	45	4,00	97,00	54,5111	27,70348	767,483
AR alumnos	45	1,00	97,00	51,6444	28,98444	840,098
AR Profesionales	44	10,00	35,00	13,5455	6,10929	37,323

Respecto a la relación entre el nivel de Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado del sujeto y las especificidades del trabajo de la danza, podemos citar la defensa de Cernuda (2010a, 2010b) de la capacidad predictiva de talentos motores que presenta su estudio de los niveles de Ansiedad en los deportistas. Se ha demostrado que el deportista de élite, así como el bailarín profesional, posee niveles de AR muy bajos de forma general. Por ello, el bajo nivel de ansiedad que presentan los bailarines de trabajos como el de De Castro (2011) corrobora esa teoría, ya que habría que ver su profesionalismo como una "selección natural" en la que sólo han sobrevivido los más resistentes (desde el punto de vista del control de la propia ansiedad) y los de mayor talento. De esta forma, la presente investigación confirma la línea de estudio de Fenz (1975), Fenz y Jones (1972), Lowe (1973), Gould, Horn y Spreeman (1983) y Cernuda (2009) sobre la correspondencia entre bajos niveles de ansiedad y una cierta capacidad de ejecución del atleta y del bailarín. La AR sería un buen predictor del rendimiento de los deportistas, tal y como varios autores defienden (Rodrigo, Lusiardo y Pereira, 1990; Williams y Jenkins, 1986), tanto aislada como en combinación con las puntuaciones que los sujetos presentan en AE. Sade, Bar-Eli, Bresler y Tenenbaum (1990) defiende a su vez que entre la AE y el rendimiento se han encontrado resultados consistentes, por lo que podríamos suponer que los niveles de AR y AE de los bailarines pre-profesionales expresan en cierto modo su inferior nivel de ejecución y de rendimiento.

Por tanto, en comparación a los bailarines profesionales, los estudiantes presentan valores de ansiedad general superiores, acordes con su menor nivel de rendimiento y de experiencia profesional. Podemos entonces afirmar que la inexperiencia se ve ligada a niveles de AR y en especial de AE más elevados. En este sentido, y dado el alto

componente emocional involucrado en el ejercicio de la danza a nivel profesional, parece adecuado el tener en cuenta la gran importancia e influencia que posee este aspecto de la danza en el rendimiento general del atleta-bailarín, y, por lo tanto, reconocer la necesidad de profundizar en esta línea de investigación, centrándose en los problemas concretos del artista escénico y los posibles tratamientos de prevención y control de la ansiedad, apoyándose sobre lo ya logrado por la Psicología del deporte.

Referencias

Cernuda, A. (2009). Ansiedad y nivel de Arousal en Ballet. En *Actas XIII Congreso Mundial UNESCO de investigación de la Danza*. Málaga. CID UNESCO.

Cernuda, A. (2010a). La importancia del factor Ansiedad Rasgo en la selección temprana de talentos deportivos para el alto rendimiento. En *Actas XII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte y Primeras Jornadas Internacionales de la AMPD*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

Cernuda, A. (2010b). La importancia de la ansiedad rasgo en la selección de talentos artísticos de alto nivel. En *Actas XXVII Congreso Mundial de la UNESCO de investigación de la danza*. Córdoba. CID UNESCO.

De Castro, P. (2011). *La ansiedad en el bailarín profesional* (tesis de máster). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Fenz, W. D. (1975). Strategies for coping with stress. En I. Sarason y C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2, pp. 305-334). Washington: Hemisphere.

Fenz, W. D. y Jones, G. B. (1972). The Effect of Uncertainty on Mastery of Stress: A Case Study. *Psychophysiology, 9,* 615–619. doi: 10.1111/j.1469-8986.1972.tb00771.x

Gould, D., Horn, T. y Spreeman, J. (1983). Sources of stress in junior elite wrestlers. *Journal of Sport Psychology, 5,* 159-171.

Lowe, R. (1973). *Stress, arousal and task performance of little league baseball players* (Conferencia médica inédita). University of Illinois, Urbana-Champaign.

Rodrigo, G., Lusiardo, M. y Pereira, G. (1990). Relationship between anxiety and performance in soccer players. *International Journal of Sport Psychology, 21,* 282-291.

Sade, S., Bar-Eli, M., Bresler, S. y Tenenbaum, G. (1990). Anxiety, self control and shooting performance. *Perceptual and Motor Skills, 71*, 3-6.

Scanlan, T. K. y Passer, M. W. (1977). The effects of competition trait anxiety and game win-loss on perceived threat in a natural competitive setting. En R. W. Christina y D. M. Landers (Eds), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 157–160). Champaign, IL: Human Kinetics.

Spielberger, C. D., Gorsuch R. L. y Laushene, R. E. (1971). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (2008). *STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo* (7a ed. rev.). Madrid: TEA.

Williams, D. A. y Jenkins, J. (1986). Role of competitive anxiety in performance of Black college basketball players. *Perceptual and motor skills, 63*, 847-853.