XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía

Democracia y Educación en el Siglo XXI

LA OBRA DE JOHN DEWEY 100 AÑOS DESPUÉS

Libro de actas

SEP 2016

Del 28 al 30 de junio de 2016

Madrid - España

Facultad de Educación
(Universidad Complutense de Madrid)

Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después

Coordina: Dra. Coral González Barbera (*Universidad Complutense de Madrid) y* Dra. María Castro Morera (*Universidad Complutense de Madrid)*

Edita:
XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía
Sociedad Española de Pedagogía
C/ Albasanz 26-28 – 3C1
28037-Madrid (España)

ISBN: *9 788460 882374*

NOTA EDITORIAL: *Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el "Libro de Actas del XVI CONGRESO NACIONAL Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA: DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI LA OBRA DE JOHN DEWEY 100 AÑOS DESPUÉS", son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.*

Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía:

Democracia y Educación en el siglo XXI.

La obra de John Dewey 100 años después

Índice

Sociedad Española de Pedagogía (SEP) 9
Comunicaciones Orales 10
Comunicaciones Virtuales 90
Simposios 98
Pósters 135
Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) 178
Comunicaciones Orales 179
Comunicaciones Virtuales 205
Pósters 208
Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) 212
Comunicaciones Orales 213
Comunicaciones Virtuales 236
Sociedad Española para el estudio del patrimonio Histórico-educativo (SEPHE) 244
Comunicaciones Orales 245
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) 251
Comunicaciones Orales 252
Comunicaciones Virtuales 342
Simposios 349
Pósters 361
Asociación de Formación del Profesorado (AUFOP) 369
Comunicaciones Orales 370
Comunicaciones Virtuales 431
Simposios 437
Pósters 444
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) 454
Comunicaciones Orales 455
Comunicaciones Virtuales 530
Simposios 533
Pósters 558
Red de Investigación sobre el Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) 574
Comunicaciones Orales 575
Simposios 669
Pósters 703
Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) 700
Comunicaciones Orales 701
Comunicaciones Virtuales 848
Pósters 861
Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) 875
Comunicaciones Orales 876
Comunicaciones Virtuales 955
Pósters 974
Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) 979
Comunicaciones Orales 980
Comunicaciones Virtuales 1010
Simposios 1013
Pósters 1028
Educación inclusiva y atención a la diversidad (EIAD) 1031
Comunicaciones Orales 1032
Comunicaciones Virtuales 1080
Pósters 1089
Equipo de desarrollo organizacional (EDO) 1103
Comunicaciones Orales 1104
Simposios 1151
Pósters 1202
Formación docente e innovación pedagógica (FODIP) 1205
Comunicaciones Orales 1206
Comunicaciones Virtuales 1289
Simposios 1297
Pósters 1303
Experiencias y Buenas Prácticas Educativas 1321
Comunicaciones Orales 1322
Comunicaciones Virtuales 1462

Sociedad Española de Pedagogía (SEP)

Comunicaciones Orales

John Dewey y la Educación del Arquitecto

Magda Saura, Josep Muntañola, Sergi Méndez y Júlia Beltrán

INTRODUCCIÓN. El enorme impacto del libro de Dewey, *El Arte como Experiencia* (1934), sobre la educación en general y sobre la educación artística en especial, se hace sentir en la practica y la teoría del aprendizaje de la arquitectura y el urbanismo hasta hoy en día (Noë, 2015). En este articulo apoyamos la hipótesis científica de que la cualidad de las relaciones sociales que las escuelas transmiten a sus estudiantes tienen, en la arquitectura y el urbanismo, una traducción exacta y poco estudiada, y que, en la dirección opuesta, la inclusión de la arquitectura y el urbanismo en la educación, actualmente muy limitada, serviría para mejorar la calidad de dichas relaciones sociales.

MÉTODO. Resumiremos ejemplos del método experimental con niños y niñas de edades entre los seis y los diez años de edad, de distintas escuelas en Cataluña. La medición científica de las experiencias se ha conseguido con las herramientas digitales que permiten la cuantificación del espacio-tiempo de la actividad colectiva, tanto desde la interacción intersubjetiva, como desde el estudio de la configuración topológica de las formas físicas producidas.

RESULTADOS. Los resultados de las experiencias apoyan las tesis de que la construcción de modelos de ciudades y dibujos por los niños y niñas representan con toda fidelidad las cualidades de las relaciones sociales que la escuela transmite: la cooperación y el trabajo en equipo, o la extrema competitividad, los valores de la estructura del contexto social y económico, etc.

DISCUSIÓN. La asimilación pedagógica de la arquitectura y el urbanismo en las escuelas infantiles, al lado de la música, la literatura o la biología, sería una aportación para mejorar la educación a su mejor nivel, dada la importancia de las relaciones sociales en el crecimiento integral y equilibrado de la salud mental, física y social de la infancia.

Análisis de una prueba escolar de matemáticas con el modelo de Rasch

Raziel Acevedo Álvarez

INTRODUCCIÓN. En las últimas décadas, se ha generado un gran interés por el desarrollo de modelos psicométricos que permitan superar las limitaciones de la Teoría Clásica de los Test, tomando en cuenta procesos, atributos y estrategias utilizados por las personas, cuando intentan resolver los ítems de una prueba, sea escolar o universitaria u otra. En este sentido la Teoría de Respuesta al Ítem o TRI, se ha convertido en una metodología valiosa, para analizar la calidad de los instrumentos utilizados para tal fin, pues permite la medición conjunta de personas e ítems en una misma dimensión o constructo, es decir, ubica al mismo tiempo en un continuo psicológico, a los sujetos e ítems en una recta.

OBJETIVO. El objetivo de la presente investigación consiste en Evaluar la calidad y ajuste de la prueba de matemática de cuarto grado escolar, a fin de contar con instrumentos fiables y válidos para la medida en educación escolar.

MÉTODO. Se aplicó en cuarto grado escolar, una prueba de matemáticas con 20 ítems, en dos ocasiones. La primera, prueba piloto, participaron 14 estudiantes y la segunda 75. Los datos se analizaron utilizando el modelo de Rasch, con el paquete informático Windsteps 3.91.0.

RESULTADO. En la primera aplicación, se obtuvo una fiabilidad de 0.34, con nueve ítems desajustados, debido a: bajas o negativas correlaciones puntuales y bajos o altos ajuste próximo y lejano. Se procedió a revisar la redacción de los ítems, algunos se eliminaron, otros se reconstruyeron. En la segunda aplicación, se alcanzó una fiabilidad de 0.89, con 17 ítems.

CONCLUSIÓN. TRI es una herramienta poderosa para el análisis de las pruebas escolares, lo cuela plantea la necesidad de reconsiderar algunas pruebas que se han asumido como válidas. Con su utilización, quedaron evidenciadas las deficiencias del instrumento de medida utilizadas en la evaluación escolar y con los datos aportados por el modelo Rasch, su reconfiguración hasta lograr un buen ajuste con 17 reactivos; con diferentes índices de dificultad, pero con intervalos vacíos en la escala, para los que se tendrán que diseñar otros reactivos para que la prueba sea completa.

Las percepciones del profesorado sobre profesionalización docente, desde la investigación mixta

Alma Mª del Amparo Salinas Quintanilla, José Guadalupe Díaz Reyes

INTRODUCCIÓN. El análisis de las percepciones sobre la profesionalización de la práctica docente se considera un proceso complejo, cuyo estudio requiere del uso de paradigmas complementarios, que eliminen los sesgos de los enfoques galileanos o aristotélicos, que por años se han utilizado en las prácticas investigativas relacionadas con la educación.

MÉTODO. A través de la aplicación de métodos mixtos con diseño secuencial, se analizaron las percepciones que poseen los profesores de Educación Básica, en el Estado de Tamaulipas, México, acerca de la profesionalización de la práctica docente. En la etapa cuantitativa se utilizó un cuestionario mixto, (preguntas abiertas y jerarquización de opciones) aplicado a una muestra no probabilística de mil profesores de Educación Básica (500 de educación primaria, 250 de educación secundaria y 250 de educación preescolar) que cursan su licenciatura en la Universidad Pedagógica. Con lo cualitativo se trabajó en la modalidad de grupo de discusión, en la que participaron diez profesores: tres de Educación Primaria; cuatro de Educación Preescolar y tres de Educación Secundaria; quienes fueron invitados a participar. Los análisis estadísticos se realizan a través del programa estadístico SPSS 18 para Windows y el análisis cualitativo se realizó a través del software Qualrus.

RESULTADOS. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas en la variable actividades de planeación didáctica. La X^2 obtenida de 10.77 > 9.21 con una diferencia significativa con alpha= 0.01. En la variable vinculación escuela comunidad con niveles de confianza de .01=9.21, donde X^2=12.82. La variable prácticas docentes en relación con el significado de profesionalización muestra que los tres niveles educativos analizados presentan diferencias estadísticas significativas con niveles de confianza X^2 = 23.13 > 9.21. La variable competencias docentes, mostró diferencias significativas en los tres niveles educativos (X^2=7.66 > 5.99). En la etapa cualitativa, la práctica docente aparece conformada por dos categorías: dimensión personal y dimensión institucional. La dimensión personal tiene que ver con el significado de ser profesor y sobre el cómo y dónde se ha aprendido a serlo. En la categoría denominada dimensión institucional se alude a los tiempos y espacios escolares y a las competencias profesionales que caracterizan las prácticas docentes. En el análisis de la evaluación de las prácticas docentes se identificaron problemas básicos, que se ubican principalmente en tres planos del conocimiento: el conceptual, el operativo y el actitudinal.

DISCUSIÓN. Los resultados señalaron que la naturaleza y el contenido de las percepciones del profesorado se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular, en el que se desarrolla la labor docente; por la forma en la cual el pensamiento del profesor se relaciona con su comportamiento en el aula; y finalmente, por el pensamiento y comportamiento del estudiante. Las representaciones sociales de los profesores actúan como conceptos o esquemas conceptuales que se comparten socialmente en la práctica cotidiana, a través de

funciones simbólicas construidas y compartidas colectivamente. Se configuran a través de intercambios e interrelaciones con su familia e instituciones docentes a través de significados culturales psicopedagógicos y sociales.

Evaluación de conocimientos y actitudes sobre salud en escuelas secundarias en Baja California

Valeria Cantú González, Juan Carlos Rodríguez Macías

En México se estableció la salud como un derecho en 1983. Desde entonces, con el objetivo de reducir problemas, enfermedades y situaciones de riesgo que están presentes en la población mexicana, la escuela se ha convertido en objeto de políticas públicas en materia de salud. Como parte de dichas políticas, se han incluido, dentro de las reformas al currículum de Educación Básica, temas de relevancia social, entre ellos la salud. No obstante, se carece de evidencia sobre el cumplimiento de dicho propósito por parte del currículum, pues no se han documentado los resultados. Además, el hecho que la salud sea un tema transversal dentro del plan de estudios de la educación básica, hace difícil realizar evaluaciones que informen sobre el grado de dominio que tienen los estudiantes en este tema, y sobre el cambio en la cultura de salud debida a la instrumentación del currículum nacional. De este modo, el estudio tuvo como propósito conocer cuáles son los conocimientos y actitudes, en materia de salud, que presentan los estudiantes al egreso de la educación básica. Así como explorar la relación qué conocimientos, actitudes y variables de contexto determinan la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California.

La selección de la muestra se calculó mediante el método de muestreo probabilístico, por conglomerados y polietápico. De esta manera, se obtuvo la representatividad por municipio, modalidad, y turno. Es preciso señalar que la unidad de muestreo fue el centro escolar, sin embargo la unidad de análisis fue el estudiante. Participaron 14,545 estudiantes de tercero de secundaria quienes contestaron el *Examen al Egreso de la Educación Básica en el Área de Salud* (EXEEBAS) y el cuestionario *Tú y tu salud.*

Al realizar los análisis descriptivos, se encontró lo siguiente en relación al EXEEBAS: (a) la media de la calificación fue de 5.75 en una escala de 0 a 10; (b) las mujeres obtuvieron un nivel de ejecución más alto que los hombres; (c) los estudiantes presentaron mayor dominio en la línea de formación *consumo de sustancias*, seguido de *alimentación* y al final *sexualidad*. Con respecto a las actitudes, el 34.6% de los estudiantes no desayuna en su casa, el 43% consume comida chatarra de *tres veces a la semana a diario*, el 18% inició su vida sexual y el 39% de los activos sexuales, *siempre* utiliza métodos anticonceptivos.

Al probar un modelo de ecuaciones estructurales, se encontró que la salud del estudiante está determinada por los *conocimientos* (alimentación, actividad física, consumo de sustancias y sexualidad), las *actitudes* (sexualidad y consumo de sustancias), el *capital cultural*, los *factores académicos* y la frecuencia de *lectura en internet*. El estudio recomienda que para fortalecer la salud de los estudiantes de educación básica se debe formar en las actitudes hacia el autocuidado y la autorregulación.

La enseñanza superior musical y los retos ante la sociedad del conocimiento

Pilar García Calero

En la actualidad, dadas las circunstancias evidentes de la situación de la educación musical en nuestro país y en la mayor parte de la UE, se hace necesario un nuevo planteamiento adaptado a la sociedad del conocimiento; para alcanzar estas expectativas, se hace precisa una reestructuración de la misma en los centros superiores de enseñanza musical, adaptándolos a la normativa europea y española en cascada (respetando el principio de jerarquía normativa), con el fin de proyectar ese ecosistema (I+D+I) legal ya definido, a través de las garantías implícitas en el mismo, de tal modo que la formación del profesorado que ha de procurar el surgimiento de metodologías emergentes, beneficie tanto a la comunidad educativa como a la sociedad del conocimiento desde su base y dentro de los cauces apropiados para ello, además de procurar la adaptación de los discentes a la diversidad del mercado de trabajo contemporáneo. Desde este paradigma, se pretende conseguir un sistema educativo actualizado y extrapolarle a otras disciplinas artísticas. Para ello se ha empleado la descripción y el análisis de la vida interior de estos centros educativos, la necesidad de la formación adecuada del profesorado existente en los mismos para ubicarlos en el ecosistema de la sociedad del conocimiento, el replanteamiento del modelo de liderazgo y la necesidad de adaptarlo a las nuevas exigencias. Del mismo modo, la jerarquía de titulaciones procedentes de los pactos de Bolonia marcan la evidente necesidad de vinculación de los posgrados a las nuevas perspectivas pedagógicas que surgen de este estudio y a las que deben de adaptarse. Como colofón, tras el consiguiente estudio de casos, en las conclusiones se planifica un nuevo modelo de centro educativo musical multinivel, con el consecuente estudio sobre la conveniencia de su inserción en la Universidad.

Controlar a los controladores: estudio comparado de tres agencias nacionales de evaluación y debate sobre la conveniencia de una agencia europea

María Matarranz García, Gabriel Álvarez López

Hoy en día la existencia de procesos globalizadores impregna la totalidad del mapa europeo. En el ámbito educativo, se otorga gran importancia a procesos como la rendición de cuentas o la eficacia escolar, convirtiéndolos en tendencias educativas a todos los niveles.

En este marco, la evaluación se posiciona como una de las herramientas más potentes para el desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias.
Para llevar a cabo las evaluaciones de las etapas obligatorias de los sistemas educativos, los diferentes países miembros de la Unión Europea se dotaron de organismos que diseñan, implementan y realizan los informes de sus evaluaciones (Eurydice, 2015).

Para este trabajo utilizaremos el método comparado con el objetivo de detectar convergencias, divergencias y tendencias entre las competencias de estos organismos y las evaluaciones que llevan a cabo en tres países miembros de la Unión Europea. La selección de los países se realizó en base al modelo de organización y administración – centralizado, semidescrentralizado y descentralizado – por considerarse que este modelo es determinante para establecer diferentes políticas de evaluación a nivel territorial (Calero y Choi, 2012). Por lo tanto se seleccionó Alemania (modelo descentralizado – federal), España (modelo descentralizado – unitario) e Italia (modelo centralizado).

Los resultados que esperamos obtener pondrán de manifiesto, por un lado, las diferencias significativas entre las agencias tanto en el marco de sus competencias como en las evaluaciones que diseñan y, por otro lado, las convergencias que esperamos encontrar en aspectos concretos como la aplicación de las evaluaciones internacionales o las competencias evaluadas en los estudiantes.

La obtención de dichos resultados nos conducirá a la discusión final en la que reflexionaremos sobre la conveniencia de una institución europea que englobe a estos organismos nacionales, controle sus procesos de evaluación, certifique unas garantías de calidad armonizadas y fomente la coordinación entre agencias del mismo rango.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 29 – 42.

Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Aprroaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of European Union.

García Garrido, J. L. (2002). *Fundamentos de Educación Comparada* (3ª edición). Madrid: Dykinson.

Un buen modelo de Aprendizaje de la Ingeniería para nuestras Escuelas Técnicas, y obstáculos que dificultan su aplicación

José Luis Vicéns Moltó, Blas Zamora Parra, Encarnación Pilar Aguayo Giménez

El fracaso académico en la Enseñanza de la Ingeniería en España se debe en parte a que nuestras Escuelas Técnicas no son Centros de Aprendizaje, sino Centros de Enseñanza que aspiran a ser Centros de Investigación. La transformación de nuestras Escuelas Técnicas en Centros de Aprendizaje demanda la aplicación de una modalidad de Aprendizaje de la Ingeniería que propicie los procesos metacognitivos.
El *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP, o en inglés PBL, *Project-based learning*), evolución de las propuestas de Dewey, reúne potentes caracteres metacognitivos, y ha sido contrastado en la Enseñanza de la Ingeniería de las mejores Universidades. Este trabajo expone la naturaleza del PBL y el perfil de nuestros alumnos; analiza la compatibilidad de nuestra Universidad con el PBL, identifica obstáculos concretos y formula algunas líneas generales para su implementación.

El método PBL. Se pergeña el concepto del PBL y se citan desarrollos del mismo en Universidades relevantes.

Nuestros alumnos. Se describe el perfil del alumno de nuestras Escuelas Técnicas, analizando las diferencias entre nuestra concepción institucional del alumnado y las de otras Universidades.

Medidas previas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Necesarias previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje para la compatibilidad del PBL con nuestras Escuelas Técnicas.
Compromiso ético multidireccional que vincule al alumnado, el estamento docente y la Institución.
Orientación del proceso docente hacia las componentes emocionales y motivacionales del aprendizaje.
Superación de la concepción del alumno como adolescente.

Obstáculos específicos en nuestras Escuelas Técnicas
Infravaloración institucional de la docencia respecto a la investigación.
Dificultad para el Aprendizaje Colaborativo, por ausencia de Enseñanza Colaborativa.
Distorsión del Aprendizaje Autónomo en el contexto del proceso de Bolonia.
Consideración de la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación como entidades independientes e inconexas.
Estanqueidad académica curricular excluyente entre *saberes literarios*, *conocimientos técnicos* y *actuación social*.

Medidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Desparametrización crediticia anteponiendo las necesidades del aprendizaje a las asignaciones administrativas *de despacho*.
Evaluación orientada a resultados y no a procesos.
Identificación de competencias innegociables.
Estructuración interdisciplinar del aprendizaje.

Etapa inicial centrada en contenidos, y aumento progresivo de la proporción, primero de problemas y posteriormente de proyectos, a lo largo del itinerario curricular.
Potenciación de la facilitación tutorial.
Ponderación de la clase magistral.
Retroalimentación constante con flexibilidad procedimental en el Aprendizaje Autónomo.

Conclusiones

La aplicación del PBL en nuestras Escuelas Técnicas no es una tarea sencilla.
El fracaso académico en nuestras Escuelas Técnicas requiere una reflexión urgente.
Esta reflexión revela algunas dificultades y obstáculos que, con independencia de que exista o no una tentativa de implementación del PBL, son merecedores de consideración, análisis y valoración para, en su caso, llegar a una solución parcial como primer paso hacia un cambio sistémico.

Acercando la escuela a la facultad: Aneja Virtual

Ignacio Ramis Conde, José Luis Gonzalez Geraldo

Todavía hoy, demasiadas Facultades de Educación dejan para los dos últimos años las prácticas externas de los futuros maestros. Prácticas, en cualquier caso, limitadas a asignaturas exclusivamente dedicadas a cubrir la laguna que, desde el principio, van dejando el resto de materias. Irónicamente, la teoría sigue precediendo a la práctica incluso cuando desde esos propios paradigmas teórico-pedagógicos se aboga a favor de un aprendizaje basado en competencias. Una competencia sin realidad es, como mínimo, una verdad a medias.

La presente experiencia propone un entorno experimental que persigue corregir esta deriva docente. Retomando la idea de las antiguas Escuelas Anejas, buscamos el espacio necesario para comprender que todo concepto teórico se aprende mejor cuando se avista, y no solamente se anticipa de palabra, su aplicación práctica. Por otro lado, también ayudamos a paliar la desconexión del profesorado de las Facultades de Educación con las escuelas, pues nada impide, salvo el tiempo y las presiones de promoción profesional, que los profesores universitarios, sin tener que ser necesariamente asociados, puedan pisar y sentir la realidad de las aulas al mismo tiempo que las mejoran.

Aneja Virtual consiste en una iniciativa llevada a cabo en la asignatura “Didáctica de la Geometría” (2015-16) de la Facultad de Educación de Cuenca, en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Mediante el uso de herramientas tecnológicas que permiten observar cómo se desarrollan distintas actividades en un aula de primaria sin necesidad de trasladar físicamente al alumnado, de ahí el calificativo de *virtual*, acercamos el aula a los estudiantes y a la Facultad de Educación. Los resultados, cualitativamente analizados, muestran cómo los alumnos comienzan a estructurar un discurso profesional mucho más consistente que en un curso puramente teórico, pues no se pueden predecir los resultados de una actividad didáctica determinada antes de haberla puesto en práctica. Paralelamente, también observamos cómo esta iniciativa nos permite ir construyendo, desde el principio y sin las prisas propias del periodo de prácticas, puentes que faciliten la posterior transición que todo estudiante de educación ha de llevar a cabo, como rito de iniciación, a la hora de convertirse en maestro novel.

Resignificación de la educación superior en Colombia
Un aporte a la construcción de una sociedad de paz

Camilo Andrés Mateus Molina

La dinámica de conflicto armado en Colombia ha venido resquebrajando el corpus de las dinámicas sociales en el país: narcotráfico, masacres, desplazamiento forzado, desapariciones, parapolítica, entre muchas otras nefastas dinámicas que particularizan el conflicto armado Colombiano. Es así como en el presente texto se plantea la necesidad de generar desde los procesos de educación superior, principios que impidan perpetuar el terror de la guerra y la repetición de sucesos vergonzosos de nuestra sociedad, los aportes de Theodor Adorno en el marco de la educación después Auschwitz, de Walter Benjamin frente a la singularidad heterónoma y de Joan Carles Mèlich acerca de la reconfiguración de la identidad ética, generan una profunda reflexión frente al papel de la educación superior en el país en la construcción de una sociedad de paz.

Una mirada de la educación en Colombia desde la búsqueda de no repetición de las barbaries del conflicto armado, en el marco de las negociaciones de paz que se vienen realizando con el grupo guerrillero de las FARC-EP y el proceso de desmovilización realizado entre el 2003 y el 2006 con el grupo paramilitar de las AUC, los recurrentes hechos de violencia y deshumanización de los actores armados, generaron heridas profundas en la sociedad Colombiana, que va desde el odio y resentimiento hacia algunos de los grupos armados o a la misma sociedad, hasta el temor y la desesperanza que solo deja los fenómenos de injusticia e impotencia del accionar civil y estatal.

El papel de la educación superior como escenario de trasformación de la sociedad, se debe plantear el reto de ajustar sus intereses primarios en búsqueda de la no repetición de la barbarie de la guerra, y en el redireccionamiento del accionar cultural de la violencia como respuesta a la violencia, entendiendo de esta manera que la construcción de una cultura de paz, no se teje solamente desde los procesos de negociación con los actores armados, sino además desde la posibilidad de reconstruir desde los escenarios de reflexión y debate en las aulas, procesos de resignificación de la sociedad y el desarrollo de una conciencia reparadora desde la academia hacia la sociedad.

Detección del funcionamiento diferencial de los ítems y del test en pruebas realizadas en euskera y en castellano

Delia Arroyo Resino, Sergio Villar Fernández

Cuando se hacen traducciones de cuestionarios de un idioma a otro siempre existe la duda de si ambos cuestionarios están cumpliendo exactamente la misma función. Existen casos en que la traducción puede bien facilitar o bien dificultar la comprensión del contenido y que, por ello, el rendimiento en la prueba entre quienes contestan a uno y quienes contestan a otro diverja, incluso si los participantes tienen exactamente el mismo nivel de rasgo.

En nuestro caso, hemos basado nuestro estudio en una muestra facilitada por el Instituto Vasco de Evaluación (SEI-IVEI) que ha contestado, dependiendo del caso, a pruebas en castellano o euskera de rendimiento matemático o conocimiento científico. Así pues, hemos contado con 442 participantes que contestaron a la prueba matemática (221 en castellano y 221 en euskera) y con 432 que contestaron al cuestionario de ciencias (216 en castellano y 216 en euskera).

Para dirimir si existe diferencia en el rendimiento entre un idioma y otro, hemos recurrido al análisis del funcionamiento diferencial de los ítems (DIF) así como del propio test (DTF). Con ello, hemos tratado de evaluar si sendas pruebas cumplen su cometido con independencia del idioma en el que estén redactadas.

En el caso de la prueba matemática y según el Test de Verosimilitudes de Thyssen la corrección de de Benjamini- Hochberg, tan solo dos de los 31 ítems que componen la prueba mostraron un DIF moderado según el criterio de Jodoign y Gierl, en ambos casos a favor de la muestra que completó la prueba en castellano. El DIF se produjo especialmente en niveles bajos de rasgo. En relación al DTF, diversas pruebas (Signed Test Score Difference, STSD, y Expected Test Score Standardized Difference in the Sample, ETSSD) nos permiten afirmar que no es significativo.

Atendiendo a la prueba de ciencias, el Test de Verosimilitudes nos informó de que 5 de los 30 ítems que la conforman presentaron DIF, tres de ellos de forma moderada y dos de forma apenas perceptible. No todos favorecieron a la misma muestra, por lo que presumiblemente el efecto de unos pudo aplacar el efecto de otros a nivel de test. De hecho, acudiendo a las pruebas que nos informan sobre el DTF encontramos que este no era significativo.

De este modo, podemos concluir que, pese al funcionamiento diferencial de algunos de los ítems incluidos en estas pruebas, las traducciones funcionan de forma muy parecida en ambos idiomas, siendo esto una garantía de que estamos midiendo en ambos casos el mismo rasgo.

Análisis de la observación de las dinámicas de aula y de las percepciones del profesorado para fomentar la cultura de la paz y la ciudadanía en la educación primaria y valoración del instrumento de observación

Maria Carmen Boqué Torremorell, Montserrat Alguacil de Nicolás, Maria Mercedes Pañellas Valls

INTRODUCCIÓN. La cultura de paz es una herramienta de cohesión social y de comprensión del mundo que no puede ser ignorada por los centros educativos y así, diversas investigaciones como las de Haavelsrud (2010), Bolívar y Luengo (2005), Danesh (2008) y Bajaj y Chiu (2009) analizan cómo se desarrolla en las escuelas y reclaman realizar un análisis de su implementación en las aulas ya que aprecian graves deficiencias.

En este sentido, esta investigación tiene un doble objetivo: detectar la presencia de la educación para la paz a partir de observadores externos en 21 aulas de 5º y 6º de primaria y de entrevistas semi-estructuradas a 27 tutores. Y al mismo tiempo, validar el instrumento de observación creado para analizar el trabajo sobre cultura de paz en las aulas.

MÉTODO. Para la validez del instrumento, nos basamos en Bereday (1968) y Hilker (1964). Para el análisis de datos de las observaciones y de las entrevistas se procedió a determinar cuantitativamente el perfil y el resto de apartados se han agrupado por tipología de respuesta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. El instrumento de observación se concreto en los siguientes estándares: contexto espacial, ambiente del aula, comunicación y construcción del conocimiento, que a su vez se han subdividido en indicadores y cada uno de ellos en cuatro niveles.

Por lo que se refiere a las observaciones se aprecian buenas prácticas, así por ejemplo, en el 85,7% de las aulas, el indicador referido a la implicación de los niños se sitúa en niveles altos. También, el análisis de las entrevistas a los tutores, constata que el 78% de los maestros sostienen que es necesario introducir la cultura de la paz y la ciudadanía a partir de una metodología de trabajo cooperativo.

La Gestión Horizontal en los Centros Educativos

Isabel Fernandez Solo de Zaldivar

INTRODUCCIÓN. Desde hace unos años la palabra “calidad” ha irrumpido cada vez con más fuerza en distintos ámbitos laborales. Probablemente las siglas ISO y EFQM tienen tan elevada popularidad como desconocimiento sobre su significado.
Los centros educativos y de formación deben ser considerados como organizaciones, es decir, como entidades dotadas de recursos humanos y materiales que persiguen un fin y objetivo común. Que aumente la eficacia y eficiencia de los recursos invertidos.

OBJETIVOS. El objetivo de este estudio es analizar diferentes sistemas de Gestión para poder desarrollar su aplicación del más adecuado al ámbito educativo.

MÉTODO. Estudio comparativo de los modelos ISO y EFQM y su aplicación en diferentes centros educativos.

RESULTADOS. Se desarrollan una serie de ventajas e inconvenientes de estos modelos estudiados para su aplicación en el ámbito educativo, así mismo se establecen puntos de encuentro de estas normas que nos pueden servir como base para el trabajo por procesos en los centros educativos.
También se desarrolla la sistematización para la implantación de la gestión por procesos en el ámbito educativo partiendo del plan estratégico, la misión visión y valores del centro, lo que nos inmersos no solamente en la organización de un centro y su documentación sino basado en los principios de mejora continua y adaptación del centro educativo a las demandas reales de la sociedad democrática.

CONCLUSIONES. Durante años, casi todas las organizaciones se han mantenido su estructura verticalmente, debido a la división del trabajo (compras, ventas, marketing, matriculación, evaluación, acogida…). Esto ha conllevado una fuerte especialización, jerarquización y departamentalización, dónde cada uno de los trabajadores concentra su esfuerza en la tarea que tiene asignada. Si consideramos la educación como sistema de educación integral para el alumnado, esta división por departamentos y actividades, no tiene sentido, no es operativa.
Esta nueva etapa de la calidad en la que se establece la Gestión por procesos (muy ligada al aprendizaje basado en proyectos), es esencial para los sistemas de Gestión en el ámbito educativo.
En la actualidad las organizaciones tienden a organizarse horizontalmente, teniendo siempre presente la figura fundamental que es el cliente. Es una nueva forma de organización y funcionamiento que debemos adoptar en el ámbito educativo.
Esta nueva visión nos dará pie a un trabajo más colaborativo en los centros, con equipos y reuniones de procesos, para lo que se pueden utilizar herramientas informáticas colaborativas que minimicen el trabajo burocrático tan criticado de los sistemas de gestión.

Narrar la práctica para hacer teoría

Juan José González Ortiz, Mercedes Alvarez García, Cecilia Mateo Sánchez

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo forma parte de una iniciativa innovadora basada en la creación de grupos de trabajo y foros de encuentro entre la universidad y los centros educativos de Infantil y Primaria para compartir la experiencia profesional vivida, encontrar sentido a la misma y proyectarla hacia el futuro.
Kurt Lewin afirmaba en el siglo pasado que no hay nada más práctico que una buena teoría. Teoría de la Educación, expresión española traducción literal de la expresión inglesa Theory of Education, significa el saber que es el resultado de la reflexión sobre la práctica y que tiene por finalidad mejorarla (Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona, 2008). El fundamento de Teoría de la Educación se encuentra en el pragmatismo americano y tiene como principal representante en el terreno educativo a Dewey. Educar es fundamentalmente hacer, se trata de que su sentido práctico se eleve sobre el especulativo: saber es saber hacer. La teoría es teoría para la práctica y no se concibe una teoría que no lo sea. Cuando teoría y práctica no se complementan no se puede ofrecer ningún saber auténtico.
La innovación educativa es consustancial al proceso de profesionalización docente (Imbernón, 2007) y la práctica narrada ilustra cómo, el docente profesional, es capaz de generar ideas educativas que resuelven problemas y mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje sin necesidad de aplicar obligatoriamente las recetas educativas compendiadas en los textos escolares. La posibilidad de generar ideas educativas que resuelven problemas y mejoran procesos, supone ejercer la docencia con autoridad y da cuenta de la satisfacción asociada a ese ejercicio profesional (Hansen, 2005).

OBJETIVOS. Situar el aprendizaje universitario en el contexto escolar.
Colaborar de forma continuada con el profesorado a través de intercambios que fomenten el diálogo entre las instituciones educativas universitarias y no universitarias.
Generar un nuevo conocimiento interdisciplinar de la práctica educativa que permita la formación continua y el reciclaje profesional.

MÉTODO. Reflexión y planificación compartida de jornadas de intercambio en la universidad, estancias formativas en centros educativos para profesores universitarios, participación real de profesorado no universitario en materias universitarias, proyectos de innovación docente en los que colaboran profesores universitarios y no universitarios, tutorización compartida durante los practicum de ambas titulaciones son algunas concreciones de este trabajo compartido.

RESULTADOS. Algunos criterios de innovación educativa reconocidos por los participantes son el reconocimiento institucional, renuevan y perfeccionan las propuestas de años posteriores (proyectos de innovación y cursos de formación). Además surgen de la participación de los diferentes agentes (profesor-alumno-profesionales), contextualización de las iniciativas, intercambio y colaboración entre profesores y alumnos del mismo y distintos títulos (interdisciplinariedad), mayor participación del alumnado, valoración positiva de estudiantes (encuestas del profesorado-motivación), permite actualización y el perfeccionamiento docente (satisfacción), visibilidad (Se publican todas las experiencias), exportabilidad y

sostenibilidad, consolidación de las propuestas que terminan por formar parte del funcionamiento del título.

CONCLUSIÓN. Nuestra propuesta implica un ejercicio de reflexividad y de encuentro dialógico que permite hacer una revisión de la teoría desde la realidad experimentada y elevada a narrativa biográfica. El conocimiento del conocimiento implica al conocedor en su conocimiento y es para la educación, un principio y una necesidad permanente (Morín, 2001). Este tipo de narrativa cuenta con la ventaja de ser propia, de responder a la interiorización de lo vivido que permite ser explicada y compartida. En la acción comunicativa (Habermas, 1987) el lenguaje es vía de entendimiento y la posibilidad de dialogar, criticar, discernir, etc., permite a los sujetos de la comunicación cuestionar sus propios planteamientos. Los progresos que se derivan del diálogo se encuentran en estrecha relación con las condiciones de igualdad democrática (Colom et al., 2008) en las que tienen lugar estos encuentros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.

Colom, A., Bernabeu, J. Ll., Domínguez, E., Sarramona J. (2008) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, 2 vols. Madrid: Taurus.

Hansen, F.Th (2005): La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional : cuando la orientación se convierte en práctica filosófica*,* en: *Formación Profesional: Revista Europea*, 34, 53-66.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Morín (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.

Tójar, J. C. y Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: Un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía, 232,* 529-551.

Tójar, J.C. y Mena, E. (2011) Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril 2011, pp. 499-527.

Reforma a los sistemas educativos y calidad de la educación

Jorge Alfonso Leiva Cabanillas

El Programa de Liderazgo Educativo de Harvard, sostiene que los procesos de reforma a la educación que están en marcha en nuestros países se hacen fundados en una teoría que opera bajo el supuesto de que si las actuales instituciones son alineadas por estructuras e incentivos, que premien los rendimientos educativos medidos de los estudiantes, entonces el aprendizaje de éstos se mantiene en el tiempo. En este trabajo planteo que este supuesto no solo no funciona, sino que desconoce la naturaleza de los procesos de aprendizaje y la influencia que en ellos tiene el desarrollo y los avances de las ciencias cognitivas en lo que concierne a la pedagogía.
Planteo que el fenómeno pedagógico se da en el espacio relacional entre el profesor y el alumno y, por tanto, es en ese espacio donde deben realizarse las transformaciones que apunten a mejorar los procesos de aprendizaje y con ello la calidad de la educación. Acepto que este es el núcleo pedagógico básico al que hay que agregar los contenidos del aprendizaje, esto es el currículo, pero cuestiono que los cambios de estos tres agentes o de uno de ellos por sí solo, sea suficiente para mejorar la calidad del aprendizaje Sostengo que existen dos núcleos más, presentes en los procesos de aprendizaje, que actúan como núcleos de inteligibilidad epistemológica: el núcleo duro de la ciencia y el núcleo biológico.El mejoramiento educativo no se logrará si no incorpora el análisis y cuestionamiento de estos núcleos de inteligibilidad, esto es, la meta-teoría que da sustento a las teorías y metodologías que se aplican en educación.

Propongo se considere la influencia que ejercen en el campo de las ciencias del conocimiento y en la forma de adquirirlo, la convergencia del desarrollo de estadios discretos, simultáneos y paralelos en su evolución. Vivimos uno de esos momentos históricos debido al encuentro de dos grandes cambios paradigmáticos. En el campo de la filosofía del lenguaje el llamado “giro lingüístico” y en el campo de las ciencias biológicas el llamado “giro ontológico de la modernidad”.

El “giro lingüístico” implica una deconstrucción del discurso pedagógico a la base de los curriculum formativos actuales y, el segundó implica que si aceptamos que el operar del sistema vivo es unitario y autónomo autoconstructivo y, que el sistema nervioso opera con clausura operacional no haciendo posible una relación de instrucción entre el medio y el sistema, entonces el aprendizaje es un proceso encarnado y enactivo.El núcleo de esta visión emergente es la convicción de que las verdaderas unidades de conocimiento son de naturaleza eminentemente, concreta, encarnada, incorporada, vivida, no meramente conceptual.

Queda planteado que ello hace necesarios distinguir en los procesos de aprendizaje la capacitación de lo que constituye un proceso de formación humana integral. Esto implica cambiar el foco de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, esto es, darle centralidad al sujeto cognoscente.

Finalmente se incorpora la propuesta de un modelo socio-educativo que se hace cargo de esta problemática y se muestran resultados de su aplicación.

Los docentes universitarios como actores relevantes en la formación ética, inclusiva y responsable en la universidad

Silvia Carolina Martino

La universidad se enfrenta hoy a circunstancias sociales que obligan a replantearse el marco teórico básico de las funciones de su profesorado. Más aún, estamos dentro de un debate internacional respecto a la misión y futuro de la universidad, en parte provocado por la crisis económica global. (cfr. BIS, 2011; Bowen, 2012).

La situación actual de los profesores universitarios en relación con su capacidad formativa en aspectos éticos, cívicos y de desarrollo humano sostenible necesita aliento, un plan de formación permanente, intercambio fluido. Entendemos que podría lograrse a través de redes de universidades. Sobre el docente recaen responsabilidades de enseñanza, investigación, difusión del saber; compromiso que convendrá promover para ejercer la profesión docente en el mundo actual.

La tarea educativa se enfrenta a diversos y apasionantes retos, dilemas y problemas. Un mundo plural e intercultural, una sociedad con graves desajustes socio-económicos-culturales y una universidad en cierto modo masiva, que busca ser inclusiva (Delors, 1996).

Ante este panorama los profesores necesitan una ética profesional que aborde el papel que se les asigna socialmente como transmisores de conocimientos y cultura, como suscitadores de personas críticas, con curiosidad intelectual, honestidad, etc. Aquí surgen muchas dudas, dudas que convendrá responder desde planteamientos éticos: ¿qué contenidos transmitir?; ¿en función de qué criterios seleccionarlos?; ¿cuáles son los valores a promover, qué se valora, qué hacer desde las aulas universitarias para despertar intereses?; ¿cómo se despierta real y adecuadamente sentido crítico?

A través del estudio de autores concretos de reconocimiento en el análisis de los temas se procura abordar el tema desde la perspectiva transversal y concluir en que los verdaderos actores en esta labor de formación de los universitarios está principalmente en los docentes. Según esta conclusión se propone un decálogo de Responsabilidad del Docente que refiere a esta cuestión y cómo trabajar en la formación continua.

Esto requiere capacitación y trabajo personal comprometido. Exige visión integral de la formación universitaria, no solamente como ámbito de transmisión de saberes sino como ámbito compartido de búsqueda de la verdad.

En este marco, es interesante pensar en redes de universidades que impulsen esta perspectiva, sumando esfuerzos para lograr docentes especializados, generar material de apoyo, realizar investigaciones y renovar currículos.

Relación entre los factores determinantes en la elección en una titulación de postgrado en la universidad pública y las certificaciones profesionales: un estudio de campo

Raúl Gómez Martínez, Mª del Carmen de la Orden de la Cruz

INTRODUCCIÓN. Este artículo tiene por objetivo analizar qué motivaciones son las más importantes para el alumno en la elección de una titulación de postgrado, considerando, además de las motivaciones habituales (como precio, oficialidad del centro, titulación a obtener, profesionalidad de los profesores, etc.) el que el título prepare al alumno para la obtención de una certificación profesional con el impacto que ello implica en la carrera profesional del alumno.

METODOLOGÍA. Para ello, se ha realizado un estudio de campo sobre seis promociones de un máster de una Universidad Rey Juan Carlos el cual prepara al alumno para una certificación profesional. La población total a la que va dirigida la muestra es de 277 individuos de los cuales un 34% ha contestado a la misma. Los alumnos han sido encuestados on-line de forma anónima sobre diversas variables que les llevaron a seleccionar dicho master.

RESULTADOS. Los resultados revelan que la obtención de una certificación profesional dista todavía mucho en importancia para el alumno de los factores que convencionalmente son los que determinan la elección de un máster que son de mayor a menor importancia la oficialidad del título, el carácter profesional de los profesores y el precio de la matrícula.

DISCUSIÓN. Las conclusiones obtenidas permiten definir una serie de pautas para diseñar una titulación de postgrado que tenga una buena acogida. Aunque las certificaciones profesionales son un requisito cada vez más solicitado en los procesos de selección profesional los alumnos todavía no tienen esa percepción valorando por ejemplo más, por ejemplo, que los profesores procedan del ámbito profesional a que ellos mismos puedan optar a dicha certificación.

Nivel socioeconómico y motivación escolar en educación infantil y primaria

Estrella María Arranz Duarte

INTRODUCCIÓN. El papel de la familia en el desarrollo de los niños es muy importante, especialmente, en Educación Infantil y Educación Primaria. En estas etapas, la familia es el principal entorno de referencia para el niño puesto que va conformando su personalidad, desarrollando sus capacidades, motivaciones, preferencias, valoraciones, éxitos y fracasos.

OBJETIVOS.
Comprobar la relación entre el nivel socioeconómico del alumnado de E. Infantil y Primaria de los CEIP "Salvador Dalí" y "Ágora" y ciertos aspectos de la motivación escolar de sus hijos/as.
Analizar la influencia del nivel socioeconómico familiar sobre los distintos aspectos relacionados con la motivación del hijo/a en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

MÉTODO. Por su diseño, estamos ante un estudio no experimental y exploratorio que trata de investigar las relaciones entre el nivel socioeconómico familiar y la motivación de los individuos que han participado.
El tamaño de la muestra es de 119 individuos a través de muestreo disponible (no aleatorio). Se aplica un cuestionario elaborado ad-hoc y se analizan los datos a través del programa SPSS 20, utilizando pruebas no paramétricas debido a la naturaleza de las variables.

RESULTADOS. Se encuentran relaciones y diferencias significativas en algunas de las variables analizadas, lo que pone de manifiesto la influencia de determinados aspectos del background familiar sobre la motivación escolar. El nivel de estudios del padre influye en la motivación en la realización, esfuerzo y terminación a tiempo de las tareas, actitud con los compañeros y relación con la maestra, observándose una gran diferencia en los extremos, siendo muy superior la motivación de alumnado con padre universitario a la del alumnado con padre sin estudios.
En cuanto a la profesión de los padres, influyen en aspectos como la motivación en la realización y esfuerzo de las tareas y deberes, actitud con los compañeros y la maestra y relación con la maestra. Se observa un incremento en los aspectos descritos cuanto mayor es la cualificación profesional de los padres. Cabe destacar que el alumnado con padre directivo de empresa no cumple esta relación, siendo sus resultados inferiores al del alumnado con padre de una cualificación inferior.
En cuanto al número de hermanos, podemos observar que realizan menos las actividades y su actitud con los compañeros parece empeorar cuanto mayor es el número de hermanos.
CONCLUSIONES. Si bien no podemos hablar de resultados generalizables, de nuestros datos sugieren que existe una influencia del nivel socioeconómico en la motivación escolar. En este aspecto, la labor de los docentes radicaría en propiciar estrategias para mejorar la motivación de los alumnos teniendo en cuenta las características familiares. Esto se podría conseguir fomentando una buena relación escuela-familia a través de estrategias de comunicación y dotando a las familias de

diferentes mecanismos y técnicas para fomentar la motivación escolar en sus hijos minimizando las posibles diferencias debidas a su situación socioeconómica familiar.

Reconstruyendo los equipos docentes en la educación superior. Proyección de diferentes perfiles de profesorado en la práctica colaborativa del enseñar-aprender

Ana Maria Novella Cámara, Anna Maria Escofet Roig, Montserrat Freixa Niell

INTRODUCCIÓN. Los equipos docentes son uno de los pilares actuales de la docencia universitaria. Atrás va quedando la docencia como práctica aislada y solitaria, avanzando hacia su reconocimiento como práctica pensada y planificada entre todos aquellos que comparten la praxis y buscan mejorarla. Tomando como contexto de estudio la experiencia vivida en la Facultad de XXXX de la Universidad de XXX- donde en el marco del EEES se impulsaron los equipos docentes y se desarrollan estudios en esta línea- se reconocen algunas formas de entender y estar en un equipo docente, así como los elementos de avance.

MÉTODO. Se trata de una investigación de tipo diagnóstico con metodología mixta. Se utiliza el método lingüístico de obtención de información mediante cuestionario, entrevista y grupo de discusión. Los informantes son docentes, coordinadores de equipos docentes, jefes de estudio, jefes de departamento y profesores universitarios expertos. Se han efectuado análisis estadísticos para las preguntas categoriales y para los datos cualitativos se ha utilizado el análisis de contenido temático y el análisis automático de texto mediante Iramuteq.

RESULTADOS. La triangulación de técnicas e informantes nos adentra en diferentes niveles de conceptualización de lo que es un equipo docente, sus funciones y tipologías. También permite apuntar los elementos de mejora que perciben los diferentes informantes.

DISCUSIÓN. Existen diversas formas de representarse la conceptualización y funcionalidad de los equipos docentes, asociadas a diferentes perfiles de profesorado universitario. La proyección más compleja de un equipo docente corresponde a aquel perfil de profesorado que los significa como comunidades de investigación docente donde a partir de la experiencia de sus integrantes y la deliberación en colectividad, se genera saber intersubjetivo para repensar la praxis docente. El reto es caminar juntos hacia esta proyección.

Inmigración: desventaja educativa en época de crisis económica

Boris Toulier Martínez, Raquel Rodríguez Oliva

INTRODUCCIÓN. El presente artículo intentará explicar la influencia de la crisis económica en la educación de los inmigrantes en España. Para ello, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿se han incrementado las desigualdades educativas entre inmigrantes y nativos en España debido a la crisis económica? En este sentido, hemos formulado nuestra propia hipótesis de trabajo: consideramos que debido a la crisis económica en España las diferencias educativas entre inmigrantes y nativos se han acentuado. Se comprueba que sí existen dichas diferencias pero que se han reducido en época de crisis económica siendo el estatus migratorio la causa principal junto con el factor socioeconómico. Se concluye que tanto la escolarización temprana como el trabajo en Educación Infantil influyen de manera decisiva y positiva en el rendimiento académico de los inmigrantes.

OBJETIVOS.

- Comprobar si la crisis económica ha influido en las diferencias de rendimiento educativo entre inmigrantes y nativos.

Específicos

- Analizar la situación socioeconómica de los inmigrantes y nativos en años de crisis económica.

- Estudiar la evolución educativa de los inmigrantes y los nativos en años de crisis económica, según PISA (2006, 2009, 2012).

MÉTODO.
El método es de carácter empírico descriptivo, basado en:
La lectura y revisión de todos aquellos artículos e investigaciones que han tratado el tema de la inmigración y que abarcan los años comprendidos entre el 2000 y el 2012, con el fin de contextualizar la situación educativa de los inmigrantes en España.
El análisis de las diferencias educativas entre inmigrantes y nativos a través de PISA, bajo el criterio de rendimiento educativo.

RESULTADOS.
- Las diferencias educativas entre inmigrantes y nativos han disminuido en los años referentes a la crisis económica, aunque el factor socioeconómico que ofrece PISA (ESCS) indica que en los alumnos inmigrantes se ha notado más la influencia de la crisis.

- Debido a la incorporación tardía al sistema educativo, comprobamos que son los inmigrantes de primera generación aquellos que influyen más en los resultados favorables del colectivo de inmigrantes. Concretamente, el rendimiento de los alumnos inmigrantes de primera generación que fueron incorporados al sistema educativo español en edades tempranas resultó ser determinante para que la desventaja educativa con los nativos se redujera.

CONCLUSIONES. Recordando nuestra pregunta de investigación, ¿se han incrementado las desigualdades educativas entre inmigrantes y nativos en España debido a la crisis económica? y siendo nuestra hipótesis de trabajo, que debido a la crisis económica en España las diferencias educativas entre inmigrantes y nativos se había acentuado, podemos decir que no se han incrementado las desigualdades educativas debidas a la crisis económica en España, siendo nuestra hipótesis de trabajo falsa.

Reflexión sobre la Formación basada en resultados de aprendizaje, desafíos y oportunidades

Erika Pérez Díaz

INTRODUCCIÓN. La formación de profesionales es una misión importante de la Educación Superior, es relevante para nuestra sociedad el integrar a personas preparadas que sepan resolver diversas problemáticas que se les van presentando, que sean capaces de tomar decisiones adecuadas en beneficio de su mismo contexto, La formación profesional tradicional, basada en contenidos y el credencialismo, pareciera no ser capaz de responder efectivamente a esta demanda, es por esto que empiezan a surgir diferentes enfoques que tratan de rescatar esta situación educativa y tratan de reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia una práctica contextualizada en diversas problemáticas reales y a las que se enfrentan nuestros estudiantes, sin embargo es aquí en donde surge la inquietud de indagar con un grupo de docentes de qué manera conciben a los resultados de aprendizaje y como dar el seguimiento adecuado para lograr el cumplimiento de éstos dentro de sus asignaturas.

OBJETIVOS.

Indagar la concepción de los resultados de aprendizaje en docentes de diferentes disciplinas de contextos públicos y privados.
Reflexionar acerca de la importancia de integrar los resultados de aprendizaje dentro de la práctica docente, para poder incorporar estrategias didácticas acordes a los aprendizajes que se quieren lograr en los estudiantes.
Determinar formas de planteamiento y seguimiento a los resultados de aprendizaje.

MÉTODO. Se llevó a cabo una investigación cualitativa en las siguientes fases:
En la primera fase se seleccionaron algunas preguntas detonantes que llevaran a indagar lo que los docentes pensaban acerca de lo que eran los resultados de aprendizaje y después de esto en la segunda fase se propició la reflexión para determinar si los resultados de aprendizaje son desafíos y oportunidades, aquí se generó una plenaria interesante ya que se compartieron ideas, en la tercera fase se emitieron conclusiones acerca de cómo poner en práctica y dar seguimiento a los resultados de aprendizaje dentro de cada una de las asignaturas que ellos imparten. En la cuarta y última fase se establecieron conclusiones.

RESULTADOS. Los resultados obtenidos muestran que no había unificación ni claridad en el término de resultados de aprendizaje, existía una confusión, la reflexión que se generó fue interesante en cuanto a que se aportaron ideas de que los resultados de aprendizaje si son desafíos y oportunidades tanto para los docentes como para los estudiantes y algunos de ellos aportaron ideas acerca de cómo plantear y dar seguimiento a los resultados de aprendizaje desde cada una de sus asignaturas.

CONCLUSIONES. Los resultados de esta reflexión fue importante para detectar la concepción de los docentes respecto a lo que se define como resultados de aprendizaje y sobre todo de hacer conciencia en la parte de cómo plantear y dar seguimiento a éstos, para integrar estrategias acordes que ayuden a que realmente se alcancen.

Investigaciones sobre videojuegos y educación, aproximación al estado de la cuestión

Silvia López Gómez, Jesús Rodríguez Rodríguez

A finales de los años 80 y principios de los 90, coincidiendo respectivamente con el lanzamiento de la videoconsola portátil *Game Boy* y con la creación de la *World Wide Web (la Web o WWW),* las investigaciones relacionadas con los videojuegos comienzan a proliferar y a diversificarse, surgiendo estudios desde campos como la psicología, el arte, la tecnología, la pedagogía, la literatura, la filosofía, la sociología, entre otros. El hecho de que investigadoras e investigadores se aproximen al estudio de los videojuegos desde procedencias diversas, genera que se desarrollen diferentes lineas de investigación, entre las que destacan: relación entre videojuegos y violencia, tiempo dedicado al consumo, diferencias de género en cuanto comportamientos asociados a su uso e implicaciones educativas. En este última linea se enmarca el objetivo de nuestro trabajo de investigación, inmerso en el terreno de los videojuegos y la educación.

Pretendemos conocer y clasificar la producción científica relacionada con los efectos de los videojuegos en el aprendizaje escolar, concediendo prioridad a aquellas en las que han sido utilizados como instrumentos los denominados videojuegos educativos o *serious games* educativos. Prestando además especial atención a las publicaciones generadas en los últimos años, completando y continuando de esta manera con el arduo trabajo realizado por otros autores y equipos, como es el caso del Grupo de Investigación sobre Videojuegos de la Universidad de Málaga, dentro de la "Serie Informes": Investigación en Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación, quienes efectuaron una revisión crítica de la investigación sobre educación y videojuegos hasta el año 2000, entre otros.

Con este propósito, hemos realizado un análisis de la bibliografía producida a nivel nacional e internacional, a la que hemos accedido utilizando diferentes buscadores académicos y bases de datos (como Google Académico, TESEO, ERIC, DIALOG, DIALNET, ISOC, entre otras). Algunos de los términos empleados para delimitar los trabajos has sido: “video games” or “videojuegos” or “videojogos” or “serious games” and “education” or “educación”, por lo que se seleccionaron referencias en inglés, español o portugués.

Entre las fuentes consultadas están, además de revistas científicas y profesionales sobre educación, un número importante de informes, tendencias, jornadas y encuentros de investigación publicados en la literatura especializada sobre videojuegos y materiales didácticos.
En líneas generales cabe destacar, que los trabajos más generalizados continúan centrándose en el ya reconocido componente motivacional o los vinculados con el análisis de la eficacia en la adquisición de conocimientos.

Se pone de relieve la necesidad de llevar a cabo estudios de corte más interpretativo, más contextualizados y relacionados con las estrategias metodológicas puestas en marcha cuando se utilizan juegos digitales educativos en el aula.

Formación docente y género: la agenda pendiente

Lucila Parga Romero

INTRODUCCIÓN. La formación docente es piedra angular en la configuración de nuevas generaciones y punto nodal en las propuestas de cambio. En este trabajo el análisis de la formación docente se inscribe en el marco de la categoría de género como dispositivo teórico-metodológico que va más allá de la diferencia biológica, marca tensiones en las relaciones de poder e interpela al sujeto desde lo social, cultural y simbólico.

El propósito es indagar acerca de los conocimientos que tiene el profesorado de educación secundaria en relación con los ordenamientos de género, en el escenario de una escuela en la Ciudad de México. Se pretende reconocer las tensiones entre la formación profesional y las fronteras de género para señalar la necesidad de emergencia de estrategias innovadoras que apunten hacia la configuración de acciones renovadas en los procesos educativos.

MÉTODO. La lógica metodológica se sitúa en una perspectiva cualitativa, de ahí que se privilegia la interpretación como una búsqueda profunda del discurso de los docentes. En esta investigación se eligió el estudio de casos porque permite sumergirse en la exploración de un fenómeno para dar significado e interpretar la realidad.

La estrategia para recabar la información fue la entrevista; para analizar las narrativas se recuperaron ocho entrevistas: seis maestras y dos maestros, se tomó la experiencia personal y el género como elementos que configuran la identidad docente; se dibujó una fotografía de los procesos de formación desde la perspectiva de género a modo de dispositivos de reflexión plural con el fin de construir las explicaciones respectivas.

RESULTADOS. El profesorado manifiesta la existencia de fronteras de género; estos datos ejemplifican como la mayoría de las y los docentes sostienen actitudes tradicionalistas, desconocen la temática y la ausencia de esquemas teóricos-prácticos que sustenten un diseño de intervención en la escuela es el denominador común.

La relación entre la formación docente y los ordenamientos de género marca fuertes tensiones que van: de los subjetivo a los objetivo, de lo público a lo privado, del aula a la escuela, de la escuela a la comunidad, es un polo de tensión entre el andamiaje institucional y la realidad social; lo que hace evidente la necesidad de construir un marco de actuación que fundamente la puesta en marcha de programas de formación y actualización docente.

CONCLUSIONES. El mapa de las tensiones entre la formación docente, la perspectiva de género, y la realidad están latentes; la sola existencia de reformas y cambios curriculares no garantiza la equidad de género; es necesario un debate amplio y profundo en torno a los procesos de formación, implementar una estrategia integral donde converjan diversas expresiones; es preciso reconocer las diferencias y las ausencias como parte del entramado escolar; potenciar la autonomía en diálogo abierto, razonado e informado, cruzar teoría y práctica como parte del trabajo colaborativo y construir los puentes entre los actores, con el fin de trastocar el andamiaje institucional y renovar el campo de la formación de cara a los nuevos tiempos.

La Responsabilidad Social del universitario y su formación. Impacto en diversas carreras universitarias

Teresa de Dios Alija, Carmen de la Calle Maldonado, María Consuelo Valbuena Martínez, José Manuel García Ramos

La Universidad Francisco de Vitoria (UFV) desarrolla desde 1993, el primer proyecto educativo en el ámbito europeo, que integra en sus planes de estudios una asignatura obligatoria para formar a sus alumnos en la responsabilidad social. Con esta formación se pretende acercar al universitario al área de irradiación del compromiso social para que él mismo perciba el valor de lo que se le sugiere, lo asuma como propio y comprenda la importancia de plantearse el ejercicio socialmente responsable de su profesión.

El propósito del estudio que se presenta es evaluar el impacto de esta enseñanza en estudiantes universitarios. Para ello se emplea una herramienta fiable y válida (García Ramos, J.M., De la Calle Maldonado, C., Valbuena Martínez, C. de Dios Alija, T. Hacia la validación del constructo "Responsabilidad Social del Estudiante Universitario" (RSEU) (2015). *Bordón* 68 (I), En prensa), que mediante encuesta personal, en la que participan 404 estudiantes en el pretest y 353 en el postest (total 757 encuestas realizadas), facilita la recogida de información en dos momentos, antes y después de cursar la asignatura.

La asignatura de Responsabilidad Social se plantea desde una perspectiva amplia, que integra tres ámbitos de realización diferentes y complementarios: aula, prácticas sociales y acompañamiento. Las clases en el aula tratan de provocar en el alumno una reflexión sobre el sentido de la responsabilidad social desde el respeto a la dignidad humana. El objetivo de las prácticas sociales es proporcionar al estudiante una experiencia personal que muestre la posibilidad real de contribuir a la mejora de la sociedad. A través del acompañamiento personal se busca conectar la experiencia vivida en las prácticas con el presente universitario y el futuro profesional.

Para medir el grado de transformación que experimenta el alumno tras cursar esta asignatura, se utiliza una escala de evaluación de la responsabilidad social estructurada sobre las cuatro dimensiones que conforman el constructo de RSEU: Compromiso con los demás y el entorno, Descubrimiento personal de los valores, Formación de la responsabilidad social y Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social. Los estudios de fiabilidad y validez del instrumento utilizado muestran índices de consistencia interna más que aceptables o satisfactorios (entre 0,85 y 0,92, fiabilidad general).

Los resultados obtenidos indican que la asignatura de Responsabilidad Social tiene un impacto general positivo sobre la formación integral de los estudiantes. Los resultados muestran diferencias significativas en la dimensión agregada formada por las cuatro dimensiones señaladas al final del curso y respecto al nivel inicial en prácticamente todas las carreras universitarias y en casi todas las dimensiones de la RSEU, Las diferencias son significativas también en entre titulaciones. En Periodismo, Derecho y Ciencias de la actividad física y del deporte (CAFyD), esta asignatura impacta positivamente en el compromiso con los demás y el entorno, descubrimiento personal

de los valores y formación de la responsabilidad social. Este impacto es menor en la doble titulación Administración y Dirección de empresas más Derecho.

La introducción del aprendizaje activo en las escuelas estadounidenses y alemanas de principios del siglo XX, a través de la influencia de John Dewey y Georg Kerschensteiner

María Dolores Montoro Rodríguez

INTRODUCCIÓN. A comienzos del siglo XX, EEUU y Alemania habían experimentado un enorme crecimiento económico, unido al desarrollo de la industria. La modificación en las condiciones de vida, exigía un cambio en el modelo de escuela que se había desarrollado a lo largo del siglo anterior. Fue en este ámbito en el que John Dewey desarrolló su teoría pedagógica, basada en la educación a través del medio y la introducción de métodos activos en el proceso de aprendizaje.
La buena acogida que tuvieron sus premisas se tradujo en los edificios escolares estadounidenses, que desde principios de siglo comenzaron a incorporar lugares destinados al aprendizaje activo en sus instalaciones.
Paralelamente en Alemania, los requerimientos de la industria, que demandaba mano de obra cualificada para trabajar en sus fábricas, y el deseo de la monarquía alemana de mejorar las condiciones de vida de la clase obrera, convergieron en Munich en la "escuela del trabajo", desarrollada por Georg Kerschensteiner siguiendo los principios de John Dewey.

OBJETIVOS. El objetivo fundamental es indagar acerca de la influencia que las teorías educativas de Dewey y Kerschensteiner tuvieron en la sociedad industrial de comienzos del siglo XX, concretamente en Estados Unidos y en Alemania, y la forma en que ésta se tradujo en modelos espaciales concretos, produciendo una modificación en la morfología de las escuelas.

MÉTODO. El método utilizado ha consistido en tres partes fundamentales: localización de la documentación gráfica de las escuelas construidas en los dos países mencionados durante la época objeto de estudio, análisis de los documentos encontrados (fundamentalmente planos) y síntesis en la que se refleja la traducción de los principios de Dewey y Kerschensteiner, de forma positiva o negativa, en los espacios escolares del momento.

RESULTADOS. En el caso de Estados Unidos, los resultados obtenidos reflejan una evolución desde las primeras escuelas, que plantean espacios orientados al juego como aprendizaje activo, a un modelo en el que prima la actividad puramente manual, orientada al sistema productivo de los adultos, en forma de talleres para los chicos y clases de cocina para las chicas.
En Alemania, las escuelas construidas bajo el mandato de Kerschensteiner experimentaron una evolución similar, pero incluso más acusada; en éstas, se observa el desarrollo de la zona de talleres desde el primer ejemplo, construido en 1899, hasta la creación de una escuela de formación profesional de grado superior que suponía la culminación de este tipo de entrenamiento.

CONCLUSIONES. La conclusión fundamental es que, pese a la buena acogida que la pedagogía de John Dewey tuvo, tanto en el suelo estadounidense como en el alemán a través de Kerschensteiner, fue la industria la que acabó imponiendo su modelo en ambos países, al utilizar la formación mediante métodos activos para formar

trabajadores cualificados para la industria, en lugar de buscar el desarrollo íntegro de las capacidades del alumnado.

La alfabetización mediática en la adolescencia: empatía con personajes televisivos y percepción de valores

Juan Ignacio Martínez de Morentin, Concepción Medrano Samaniego, Julián Pindado

INTRODUCCIÓN. El marco teórico de este trabajo recoge el estado del arte referido a la importancia de la empatía que presentan los adolescentes hacia su personaje preferido de televisión y la percepción de valores en dichos personajes. Avanzar y conocer las relaciones entre estas variables nos ofrecen datos relevantes para comprender la influencia de los medios (televisión) en los adolescentes.

OBJETIVO. La pregunta de investigación u objetivo planteado, dentro de un estudio más amplio acerca de la alfabetización mediática, ha sido el siguiente: indagar en la relación entre el grado de empatía hacia el personaje de televisión favorito elegido y los valores que se perciben en dicho personaje.

MÉTODO. Se trata de un diseño ex post facto, cuantitativo, exploratorio y correlacional. Los participantes fueron adolescentes, 545 hombres y 676. Se utilizaron dos instrumentos de medida: el CHTV.02 (hábitos televisivos) creado y validado por los autores de este trabajo con una consistencia interna de (Cronbach ´s Alpha=0.84), a partir de este cuestionario y para el trabajo que se presenta se utilizaron los ítems correspondientes a la empatía. Para medir el grado de empatía con el personaje se utilizaron 3 ítems correspondientes a los tres niveles que se pretenden medir: a) empatía emocional: “Yo mismo experimento sus reacciones emocionales” b) empatía cognitiva: “Intento ver las cosas desde el punto de vista del personaje” y empatía conductual. El segundo instrumento, el Val. TV 02 (escala 21 PVQ de Schwartz adaptada al español) mide los valores percibidos en el personaje favorito de los adolescentes agrupados en 4 dimensiones mayores que engloban los 10 valores básicos: apertura al cambio (autodirección, estimulación y hedonismo); autopromoción (logro y poder); conservación (seguridad, conformidad y tradición); y autotrascendencia (benevolencia y universalismo). Consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert, con valores de entre uno y seis. Con el fin comprobar la fiabilidad del instrumento se procedió a comprobar la configuración espacial de estos ítems mediante la técnica de “escalamiento muldimensional” que presenta el SPSS y que es muy similar al SSA (Small Space Analysis).

RESULTADOS. Los datos hallados muestran diferencias estadísticas significativas, entre el grado de empatía y la percepción de valores en sus personajes preferidos, en el conjunto de los contextos culturales estudiados; no obstante, son moderadas**.** Es decir, las relaciones entre los valores percibidos en sus personajes favoritos y los distintos niveles de empatía señalan unos resultados caracterizados por las bajas correlaciones en el conjunto de los contextos estudiados.

CONCLUSIONES. Hay que destacar que la mayoría de adolescentes se inclinan por personajes que encarnan valores prosociales versus valores individualistas o materialistas. Los datos hallados tienen su interés por sentar las bases para la elaboración de programas de intervención en alfabetización mediática y nos ayudan a poder entender cómo perciben los contenidos mediáticos los adolescentes y de esta manera poder intervenir a partir de los datos recogidos.

Resultados de la 2ª etapa: actualización de la Estructura Curricular

Maria Eugenia Romero Olvera, Graciela Carmina Andrade García Pelaez

INTRODUCCIÓN*.* Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior y Superior (RIEMS Acuerdo No. 442, del 26 de septiembre de 2008), se promovió uno de los ejes centrales de la política educativa mexicana…"Mejorar la calidad de los procesos académicos en los distintos niveles educativos", reforzado también en la meta III del Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018: "México con Educación de Calidad". En este contexto, con una población de más de 6,000 estudiantes y con la necesidad de formar profesionistas éticos, socialmente comprometidos y que sepan enfrentar de mejor manera los retos de la vida laboral, la facultad emprendió el rediseño de sus planes y programas de estudio, ya que su última actualización se realizó en el año 1992. El proyecto integral denominado *Rediseño Curricular de los Programas Académicos de las 3 licenciaturas*, se integró en cuatro etapas; en este trabajo se presentan los resultados de la 2ª. Etapa, concluidos y realizados bajo los enfoques de la política educativa nacional, las orientaciones epistemológicas y pedagógicas de avanzada y los lineamientos del Modelo Educativo Nicolaita.

OBJETIVOS*.* El objetivo general de proyecto es, actualizar los planes y programas académicos de las tres licenciaturas y sus objetivos particulares correspondientes a las cuatro etapas, son:
1ªEtapa: Diagnosticar la pertinencia de los 3 programas académicos.
2ª.Etapa: *Actualizar la estructura curricular de acuerdo a los requerimientos institucionales, de contexto y del estudiantado.*
3ª.Etapa: Implementar el nuevo plan de estudios en agosto 2016.
4ª.Etapa: Evaluar el proyecto.

METODOLOGÍA*.* Se formó un comité integrado por los coordinadores de las licenciaturas, la coordinadora de los sistemas a distancia y abierto, la coordinadora del rediseño curricular y la secretaria académica quienes integraron y administraron las actividades del proyecto bajo el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo, y con los lineamientos del modelo de Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (Sergio Tobón T.2013) GESTIÓN CURRICULAR GesFOC. Además, para la 2ª. Etapa, se realizó un estudio comparativo de programas educativos similares de universidades nacionales pertenecientes a IES afiliadas a al ANFECA, donde se contemplaron los análisis del diagnóstico a empresarios y al estudiantado de la 1ª. Etapa.

RESULTADOS*.* Se presentan los resultados correspondientes a la 2ª. Etapa del proyecto que son: La Estructura de la Maya Curricular Actualizada y el Formato Final del Temario.

CONCLUSIONES*.* La estructura del currículo, debe estar centrada en producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral de nuestro país, por ello, en los planes y programas de estudio analizados se consideraron aspectos tales como: el desarrollo de habilidades en la capacidad de trabajo de equipo, comunicación oral y escrita, análisis e interpretación de la

información obtenida dentro de un marco ético y profesional, con el propósito de que los estudiantes sean capaces de identificar problemas y presentar las alternativas de solución necesarias. En general, el tránsito por las diferentes etapas nos permitido formular una guía metodología útil para cualquier dependencia que se encuentren dentro del mismo proceso.

Un caso de Innovación Educativa: Proyecto de Mejora Integral para las Secundarias en México, PROMIS

Maria Eugenia Romero Olvera, Graciela Carmina Andrade García Pelaez

INTRODUCCIÓN. El Proyecto de Mejora Integral para la Educación Secundaria en México, PROMIS, se aplicó en la educación pública básica alta de México con financiamiento de la Fundación BBVA-Bancomer y la Coordinación de la Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se efectuó en 10 escuelas secundarias públicas, en el estado de Michoacán durante los ciclos lectivos: 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015.

OBJETIVO: El objetivo general, fue elevar los índices de aprobación y eficiencia terminal y evitar la deserción escolar en la educación pública, mediante la aplicación de programas innovadores educativos.

MÉTODO: Se utilizó un método mixto del tipo Cual-Cuan en el que se privilegió el método interactivo de la investigación-acción iterativa, cuantitativamente se realizó un diseño no experimental, longitudinal de panel en tanto se detectaron los cambios en los indicadores educativos que la escuela puede impactar (aprobación, abandono y eficiencia terminal), en una secuencia de tiempo de tres ciclos escolares a una misma población, alumnos y docentes, considerando el grado escolar como la población objetivo de investigación.
Se seleccionaron escuelas rurales y urbanas con un alto grado de emigración y que aceptaran la evaluación oficial del logro académico.

RESULTADOS. En cada ciclo lectivo se obtuvieron, en general, resultados cualitativos y cuantitativos superiores al ciclo anterior. La aprobación tuvo una mejora promedio de siete puntos porcentuales, la eficiencia terminal 14 puntos y el abandono disminuyó tres. En términos cualitativos más del 52.7 por ciento de los docentes adoptó nuevas estrategias didácticas, el 100 por ciento se inscribió en cursos de actualización. Se aplicaron cinco encuestas de percepción a lo largo del proyecto con la escala Likert. El 60 por ciento de los centros escolares se colocaron entre los primeros 300 mejores lugares del país en la evaluación nacional del logro académico en centros escolares, denominada ENLACE.

CONCLUSIONES. El proyecto de investigación se circunscribe en un debate nacional que cuestiona una Reforma Educativa aprobada por los poderes ejecutivo y legislativo en febrero del año 2013 (Didriksson, 2015; Gorostiaga, Suasnábar, Palamidessi, 2014; SEP, 2014; CCE, 2013; Flores Crespo, 2013; Gil, 2012; CEE, 2012) y en el ámbito internacional se enmarca en el cuestionamiento a la transferencia de políticas educativas en contextos diferenciados, (Zorrilla 2015; CCE 2012, Malcolm 2011) y se suma a las propuestas que consideran la metodología participativa, (Coll, 2012; Rogers, 2012; Malcolm, Williams y Vogt, 2011; Creswell y Plano, 2010; Dewey, 2004; Elliot, 2000; Freire, 2004, Charlot, 1994,) la gestión del conocimiento (Mirabal, 2015; Torres, 2015; Jackson, et.al. 2013; Lee, et.al. 2010; Nonaka y Takeuchi, 1995) y la capacidad dialógica de las organizaciones (Cliff, et.al. 2013, Laferrière, et.al. 2012, 2010, Morin 1994) como los elementos más importantes para mejorar los resultados escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Brambor, T., Clark, W., Golder M. (2006) Understanding interaction models: improving empirical analyses. *Political Analysis*, 14(1) pp.63-82. Recuperado de http://pan.oxfordjournals.org/content/14/1/63.full.pdf+html

Centro de Estudios Educativos, ; (2012). Observatorio de la propuesta educativa de los candidatos a la Presidencia en el periodo de intercampaña o veda electoral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLII(20) 123-140. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27023323006

Centro de Estudios Educativos, ; (2013). Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII() 135-141. Recuperado de http://mobile.www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787010

Charlot, B; (1994). El enfoque cualitativo en políticas de educación.. Perfiles Educativos, (20) Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206308

Cliff, J., Simoncini,K., Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teacher´s Confidence and Knowledge of classroom Management Skills. *Australian Journal of Techer Education.*38 (8). Recuperado de http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2.

Coll, C. (Coord.). (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación Secundaria. Barcelona: Graõ.

Creswell, J., Plano V. (2010). Disigning and Conducting Mixed Methods Research. Alabama: SAGE Publications.

Dewey, John. (2004). Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ed. Morata.

Didriksson, A; (2015). Economía política del conocimiento: contrapuntos. *Perfiles Educativos*, XXXVII() 190-207. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242743012

Elliott, John. (2000). El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Madrid: Ed. Morata.

Flores-Crespo, P; (2011). ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16() 687-698. Recuperado de http://mobile.www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000002

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Brasil: Ed. Paz y Tierra.

Gil Antón, M; (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*, XXXIV() 160-163. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959015

Gorostiaga, J M; Suasnábar, C; Palamidessi, M I; (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, XXXVI() 49-66. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888004

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Panorama Educativo de México 2011*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México:INEE

Jackson, C.; Simoncini K., & Davison M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers´Confidence and Knowledge of Glassroom

Management Skills. *Australian Jorunal of Teacher Education*, 38 (8). Recuperado de http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2

Laferrière, Th., Law, N., Montane, M.,(2012). An International Knowledge Building Network for Sustainable Curriculum and Pedagogical Innovation.*International Education Studies*, 5,(3), pp. 148-160. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p148.

_____, Montane, M. Gros, B., Alvarez, I., & Bernaus, M., et.al. (2010). Partnerships for Ksowledge Building: An emerging Model. Second special edition or ksnowledge building, edited biy M. Scardamalia &B. Enetoff, *Canadian Jorunal of Learning Techologies, 36(1), pp. 1-20.* Recuperado de http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/578/280.

Lee, Ch.; Lu,H.;Yang,Ch. (2010). A process-based Knowledge Managmement System For Schools: a Case Stuy in Taiwan. *TOJET, The Turkish Online Jorunal of Educational Technology,* 9 (4), pp. 10-21. Recuperado de www.tojet.net/articles/v9i4/942.pdf

Malcolm, Williams y Vogt, Paul. (2011). *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*, Ed. SAGE Publications, 664 págs.

Mirabal, J F; (2015). Gestión dinámica de conocimiento organizacional. Enl@ce: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 12(20) 55-78. Recuperado de http://redalyc.org/articulo.oa?id=82340995005

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Ed. Gedisa.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). Modelo de creación del Conocimiento, UK: Grant

Rogel Salazar, R; (2008). Reseña "Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo" de Carlos Ornelas *. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13() 1287-1293. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003912

Rogers, C. (2012). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapys. EE.UU.: Houghton Miffilin Harcourt.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014*. D.F. México. Ed. SEP

Torres Lebrato, L; (2015). La gestión de información y la gestión del conocimiento. *Archivo Médico de Camagüey*, 19(20) 96-98. Recuperado de http://redalyc.org/articulo.oa?id=211138818002

TY - JOURTI (2003). Reflexiones sobre la política de mercado de la OCDE como base de sus "recomendaciones" para la educación superior en MéxicoPY -2003RP - IN FILESP - 113-121T2 - *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*VL - 5IS - 20SN - 1405-6690 UR - http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34252010ER -

Zorrilla Alcalá, J F; (2015). Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional. Perfiles Educativos, XXXVII() 7-16. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744002

Primeras impresiones y motivación académica: la influencia de la indumentaria del profesorado universitario

Facundo Froment, Rocío Bohórquez Gómez-Millán, Alfonso Javier García González

El objetivo de la presente investigación consistió en determinar el papel de la indumentaria del profesorado universitario en las primeras impresiones del alumnado, así como su influencia en la motivación académica. En el experimento, 103 estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Grado en Pedagogía y Grado en Psicología observaron un vídeo con cuatro versiones en las que un profesor presentaba una asignatura llamada “Persuasión y Liderazgo” con indumentaria formal, hippie, casual y deportiva. A continuación, los participantes cumplimentaron un cuestionario de motivación académica y una pregunta cerrada sobre su intención de cursar la asignatura. Los resultados revelan la existencia de una relación significativa entre la vestimenta del docente y la elección de cursar o no la materia, siendo elegida la asignatura en mayor porcentaje cuando el docente vestía con la indumentaria casual. Asimismo, no existen diferencias significativas en la motivación general del alumnado hacia la materia presentada en función de la vestimenta del profesor. No obstante, de acuerdo a la influencia de las primeras impresiones en los diferentes factores del test de motivación, existen diferencias significativas en la dimensión de autoeficacia según la indumentaria del docente y, al realizar comparaciones de los factores de motivación en función del vídeo observado, al alumnado que visualizó el vídeo caracterizado por la indumentaria hippie exhibió más orientación extrínseca y ansiedad que aquellos que fueron expuestos al vídeo del docente con la indumentaria casual. Estos resultados demuestran que la información presente de la persona estimulo tendrá influencia sobre las respuestas de expectancia así como con las afectivas y atributivas por parte del perceptor.

La participación del alumnado en los centros de secundaria, indicador de inclusión

Isabel Carrillo Flores, Esther Fatsini Matheu, Catalina Lecumberri Gómez

INTRODUCCIÓN. Las aportaciones sobre democracia y participación en el ámbito educativo continúan siendo fundamentales dado que tenemos el compromiso de avanzar en la democracia plena (Kincheloe, 2008), sabiendo que ésta se significa formativamente en el pensamiento y la forma de actuar de las personas cuando es experiencia vivida y compartida (Dewey, 1916). Éste no es un proceso lineal de avances, sino también de retrocesos en logros democráticos (Easton, 2005) que puede debilitar el derecho de participación del alumnado, o reducir las prácticas participativas a una expresión formal desnaturalizada (Fernández, 2014) que fragiliza la inclusión.

OBJETIVOS. En la investigación xxx[1] analizamos cómo los discursos pedagógicos construidos en relación la participación y la inclusión se significan en las prácticas cotidianas de democracia, analizando la articulación de la gobernanza, la habitabilidad y la alteridad (xxx), y cómo estos principios de valor devienen en vivencia ética por

[1] Se omite el nombre del proyecto dado que quién firma esta comunicación forma parte del mismo. Proyecto coordinado entre la Universidad X y la Universidad Y. Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia del proyecto: EDU xxx

parte del alumnado no como espectadores sino como protagonistas, proceso esencial para construir ciudadanías inclusivas (Escudero Muñoz, 2009; De Lucas, 2004; Cortina, 2007).

MÉTODOS. Adoptamos la metodología cualitativa, interpretativa y colaborativa (Gubrium y Holstein, 2008) y el método de estudio de casos múltiples (cinco centros de educación secundaria), para investigar la democracia participativa a través de las voces de sus protagonistas, haciendo uso de entrevistas, grupos de discusión, observaciones y análisis de contenido.

RESULTADOS. El análisis se ha centrado en cómo la participación deviene en instrumento de inclusión. Se destaca que: a) la participación depende de las propuestas del profesorado; b) la implicación y las habilidades personales del alumnado son clave, así como las dinámicas internas de los grupos; c) los centros perciben elementos estructurales que dificultan la participación inclusiva.

CONCLUSIONES. La participación del alumnado es clave para avanzar en la inclusión. En centros diferentes, o en el sí de un mismo centro, las buenas prácticas conviven con democracias débiles que exigen cambios democratizadores. La conciencia que tiene el alumnado de las limitaciones personales invita a pensar los vacíos formativos en relación a la alteridad. La percepción sobre el hacer docente y las características físicas, organizativas y curriculares plantea la necesidad de la formación docente respecto a la gobernanza y la habitabilidad. Por último es urgente ahondar en la calidad democrática en los centros a través de la creación de espacios de horizontalidad y diálogo, donde la democracia participativa debe idearse de forma dialógica y conjunta.

La participación del alumnado en los centros de secundaria, indicador de inclusión

Isabel Carrillo Flores, Esther Fatsini Matheu, Catalina Lecumberri Gómez

INTRODUCCIÓN. Las aportaciones sobre democracia y participación en el ámbito educativo continúan siendo fundamentales dado que tenemos el compromiso de avanzar en la democracia plena (Kincheloe, 2008), sabiendo que ésta se significa formativamente en el pensamiento y la forma de actuar de las personas cuando es experiencia vivida y compartida (Dewey, 1916). Éste no es un proceso lineal de avances, sino también de retrocesos en logros democráticos (Easton, 2005) que puede debilitar el derecho de participación del alumnado, o reducir las prácticas participativas a una expresión formal desnaturalizada (Fernández, 2014) que fragiliza la inclusión.

OBJETIVOS. En la investigación xxx[2] analizamos cómo los discursos pedagógicos construidos en relación la participación y la inclusión se significan en las prácticas cotidianas de democracia, analizando la articulación de la gobernanza, la habitabilidad y la alteridad (xxx), y cómo estos principios de valor devienen en vivencia ética por parte del alumnado no como espectadores sino como protagonistas, proceso esencial para construir ciudadanías inclusivas (Escudero Muñoz, 2009; De Lucas, 2004; Cortina, 2007).

MÉTODOS. Adoptamos la metodología cualitativa, interpretativa y colaborativa (Gubrium y Holstein, 2008) y el método de estudio de casos múltiples (cinco centros de educación secundaria), para investigar la democracia participativa a través de las voces de sus protagonistas, haciendo uso de entrevistas, grupos de discusión, observaciones y análisis de contenido.

RESULTADOS. El análisis se ha centrado en cómo la participación deviene en instrumento de inclusión. Se destaca que: a) la participación depende de las propuestas del profesorado; b) la implicación y las habilidades personales del alumnado son clave, así como las dinámicas internas de los grupos; c) los centros perciben elementos estructurales que dificultan la participación inclusiva.

CONCLUSIONES. La participación del alumnado es clave para avanzar en la inclusión. En centros diferentes, o en el sí de un mismo centro, las buenas prácticas conviven con democracias débiles que exigen cambios democratizadores. La conciencia que tiene el alumnado de las limitaciones personales invita a pensar los vacíos formativos en relación a la alteridad. La percepción sobre el hacer docente y las características físicas, organizativas y curriculares plantea la necesidad de la formación docente respecto a la gobernanza y la habitabilidad. Por último es urgente ahondar en la calidad democrática en los centros a través de la creación de espacios de horizontalidad y diálogo, donde la democracia participativa debe idearse de forma dialógica y conjunta.

---

[2] Se omite el nombre del proyecto dado que quién firma esta comunicación forma parte del mismo. Proyecto coordinado entre la Universidad X y la Universidad Y. Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia del proyecto: EDU xxx

La vulneración de los derechos según los jóvenes en un video de 3 minutos

Judith Arrazola Carballo

La presente comunicación presenta algunos resultados del trabajo de campo de mi tesis doctoral "La educación en derechos humanos y la diversidad cultural". El proyecto se centra en el estudio de la educación en derechos humanos como elemento facilitador de cohesión social.
La pregunta de investigación principal es: ¿Puede la Educación en derechos humanos ser el punto de partida para trabajar desde, con y para la diversidad cultural que caracteriza nuestras sociedades?
La educación en derechos humanos se ha introducido en nuestras políticas sociales y educativas. La educación facilita el cambio social y la promoción de valores y actitudes que favorecen la cohesión. Muchas organizaciones como las Naciones Unidas, el Consejo de Europa o Amnistía Internacional han desarrollado una amplia variedad de materiales sobre la educación en derechos humanos en las escuelas y manuales para el profesorado.

Algunas de las preguntas que surgen son:
- ¿Cómo se traducen estas políticas en la realidad educativa?
- ¿Cómo se enseñan y como se aprenden los derechos humanos?
- ¿Qué metodologías, materiales y actividades se utilizan en la enseñanza de los derechos humanos?

Para intentar dar respuesta a estas preguntas, realicé el trabajo de campo en una escuela caracterizada por su diversidad cultural y centré mis observaciones en los cursos de 3º y 4º de ESO en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y Ética, durante dos cursos escolares 2012-2013 y 2013-2014.
Durante esos años fui una observadora participante teniendo la ocasión de desarrollar actividades en el aula con los alumnos. Una de estas actividades, en la que se basa esta comunicación, consistió en la realización de unos videos, de unos 3 minutos cada uno, por parte de los alumnos sobre la vulneración de los derechos humanos en los dos grupos de 4º de ESO en la asignatura de Ética.

La realización de estos videos permitió a los alumnos expresarse de una manera más abierta y más creativa, trabajaron por grupos, escogieron el tema, desarrollaron el guión y representaron sus personajes en el momento de la grabación. Como investigadora me permitió recoger sus voces y preocupaciones así como obtener más información sobre los alumnos y sobre la enseñanza aprendizaje de los derechos humanos que complementa los datos obtenidos mediante otras acciones como las observaciones, cuestionarios, conversaciones con los alumnos y la participación en las actividades del centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amnesty International. (2012). Becoming a Human Rights Friendly School. A guide for schools around the world. London.

Flowers, N. (2000). The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, action and Change. Minneapolis, Minnesota: Human Rights Resource Center, University of Minnesota.

VVAA. (2012). COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People. Council of Europe.

VVAA. (2009). How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Council of Europe. Belgium.

La profesionalización del/a pedagogo/a: construyendo un Mapa de Orientación

J. Inazio Marko Juanikorena, Jon Altuna Urdin

INTRODUCCIÓN. En la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco se está desarrollando desde el 2012 una línea de trabajo denominada «PedaProMap» sobre la profesionalización de la pedagogía y orientación profesional al alumnado.

Vivimos en una sociedad altamente cambiante, y el marco socio-laboral en el que desempeñan su actividad profesional los/as titulados/as en pedagogía también está sufriendo importantes cambios en los últimos años. Esto incide sobre el colectivo y produce cierto desconocimiento sobre el contexto profesional de referencia y las nuevas situaciones laborales (García et al. 2014) A su vez, se da una situación a nivel social en la que la figura del perfil profesional del/a pedagogo/a no es suficientemente conocida o demandada (Jiménez, 2005). Problemática que se puede resumir en términos de una escasa visualización de la profesión del/la pedagogo/a.

Por otro lado, la perspectiva en torno a la función de la Universidad también está cambiando, y así se entiende por ejemplo, que es necesario encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y el servicio responsable a la sociedad (Ventura, 2005), en la línea de considerar que una de las finalidades de la educación superior es también orientar para facilitar la inserción laboral de sus titulados/as.

OBJETIVOS.

Identificar y actualizar el conocimiento sobre el perfil y los diferentes espacios profesionales donde trabajan los/as pedagogos/as hoy en día.

Crear un Mapa gráfico de la Profesionalización reflejando estos espacios, con referencias de organizaciones y profesionales.

Crear recursos de orientación al alumnado de pedagogía que faciliten una visión clara de los espacios profesionales relacionados con sus estudios y los itinerarios formativos por los que puede optar

MÉTODO. Investigación principalmente exploratoria, donde se quiere dar respuesta a las preguntas y cuestiones planteadas en torno al perfil, funciones y espacios del/la pedagogo/a.

- Estudio de mapeo con un muestreo por técnica de ‘bola de nieve’. Se han recogido datos de 83 profesionales.
- Análisis documental de las memorias y páginas web de del Grado de Pedagogía de 17 universidades.
- Análisis y contraste de los datos en grupo de discusión a dos niveles: en Comisión del Grado de Pedagogía de la Facultad, y en Seminario-Taller Interuniversitario de Indagación Apreciativa con presencia de 12 Facultades.

RESULTADOS. Los principales resultados de este trabajo han sido dos.

Por una parte el Mapa de la Profesionalización de la Pedagogía del País Vasco, donde se refleja el recorrido que desde la formación de grado hasta la profesión detallada en tres áreas principales y quince espacios profesionales en los que hay referencia de organizaciones y pedagogos/as profesionales.

Por otro lado, la Memoria de referencia con los datos de definición de perfil de pedagogo/a, la tabla comparativa de materias e itinerarios formativos, y las salidas profesionales que se presentan al alumnado en las diferentes Universidades, y las propuestas del taller de indagación apreciativa.

La formación para la investigación educativa de tipo aplicado en un programa doctoral

María del Socorro Ramírez Vallejo, Ada Gema Martínez Martínez

En esta comunicación se dan a conocer los principales resultados de la investigación sobre el diseño y aplicación del programa *Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje* de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Este programa de posgrado está dirigido a los aspirantes cuya orientación profesional requieren de la investigación aplicada, además de una alta especialización en una línea de investigación definida, que les permita identificar e implementar soluciones innovadoras y realistas a problemas complejos asociados a la enseñanza y aprendizaje. Entre los objetivos de la investigación están: valorar la integralidad, coherencia y consistencia del diseño del programa de doctorado; identificar los logros, dificultades, debilidades y fortalezas en los procesos de formación y tutoría de tesis, como base para el fortalecimiento o en su caso, reconstrucción del programa. Se trabajó con un enfoque mixto de investigación con énfasis lo cualitativo, descriptivo e interpretativo. El tipo de investigación es evaluativo de carácter aplicado, el cual consiste en describir y comparar la situación real con una situación ideal, a fin de determinar las consistencias e inconsistencias, utilizando criterios que permitan interpretar los resultados y diseñar un sistema de intervención (Padrón, 2006). Para la obtención de la información se valoraron los programas de estudio de cada una de las materias con base en criterios establecidos, se observó el desarrollo de las clases con apoyo de notas de campo y recursos de audio y video, teniendo como referente el modelo educativo preescrito; se realizaron entrevistas semiestructuradas y de grupo (*focus group*); se aplicaron encuestas y guías para la narración de las experiencias formativas a los estudiantes. Los resultados del estudio develan que la debilidad mayor del programa está en la línea de formación para la investigación, concretamente de tipo aplicado. Esto se identificó en diseño de las unidades didácticas, como en el desarrollo de los cursos, así como en el trabajo de tutoría de tesis. Entre las fortalezas se encontró que la formación permitió a los estudiantes ver la realidad educativa de manera diferente; les brindó los elementos para ir más allá del problema y plantear formas distintas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como poner a prueba modelos o proyectos educativos que contribuyeran a la transformación dela educación básica. El estudio brindó elementos para modificar el programa doctoral en el que se fortalecieron las líneas de formación, así como las condiciones objetivas de índole institucional, tanto en movilidad, tutoría, infraestructura, convenios académicos, integración a sistema de redes de información en áreas prioritarias y el fortalecimiento del perfil del personal docente, todo con el fin de sostener y fomentar el desarrollo personal y profesional de los doctorandos.

Ambientes de convivencia e inclusión: bases para la construcción de comunidad escolar

María del Socorro Ramírez Vallejo, Juana María Jaramillo González

Este trabajo sintetiza los resultados y las principales conclusiones de una investigación sobre inclusión y convivencia, como prácticas que se implican mutuamente (UNESCO, 2008), realizada en la Escuela Primaria “Benito Juárez”, perteneciente al municipio de Mezquitic de Carmona, S.L.P. Explorar la forma como la escuela atiende a la diversidad, la participación y trato entre los actores para la construcción de comunidad es el objetivo principal de nuestro estudio. El enfoque utilizado es cualitativo, exploratorio y descriptivo. Este estudio corresponde a la primera fase de un proyecto más amplio de investigación aplicada, orientado a modelos de intervención con el fin de mejorar la realidad. La técnica utilizada para la obtención de la información fue la entrevista a profundidad aplicada a todos los profesores, al directivo y padres de familia. Los resultados apuntan que la escuela destaca por su carácter incluyente, por aceptar a todo tipo de niños. Para atender a la diversidad, particularmente a los niños que requieren de un apoyo específico, cuentan con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En las aulas se trabaja con diversas actividades de carácter colaborativo y de atención personalizada, el empleo de monitores de equipo y se hacen adecuaciones curriculares. El trato entre los actores en general es de respeto y tolerancia, sin descartar casos de violencia entre pares. Ante este tipo de casos se dialoga con los implicados, y en caso extremo se suspende de clases a los alumnos. Cuando el daño es material, se pide la reparación. En cuanto el trato del directivo para con el personal docente, se destaca su calidad humana, de impulso profesional y esmero por mantener la unión entre los profesores. En el caso de los padres de familia, éstos muestran cierta desconfianza hacia el trabajo de los docentes, e incluso manifiestan actitudes agresivas hacia ellos cuando se les llama por alguna situación de su hijo. En cuanto a la participación de los actores en las actividades escolares, se reconoce que los estudiantes tienen una pobre participación porque se les involucra poco en la toma de decisiones. La participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares es de un 50%. El estudio devela que en la escuela se trabaja a favor de la inclusión mediante el empleo de estrategias diversificadas, caracterizadas por el diálogo y la colaboración entre los actores; sin embargo, los padres de familia es un estamento con el que se tendrá que trabajar para que se dé una convivencia comunitaria que impacten en otros tipos de relación e interacción social. La base está en las relaciones, en la cooperación, el conocimiento de los otros, el respeto y la preocupación por su bienestar.

La dimensión humanística, agenda pendiente en la formación universitaria

Adriana Gutiérrez Díaz, Elisa Lugo Villaseñor

INTRODUCCIÓN. Esta investigación parte de problematizar sobre algunas características del contexto social actual como: la incertidumbre, el cambio constante, la violencia y la crisis de valores. Nos cuestionamos sobre la función de la educación superior y el currículum en la formación universitaria en el contexto mexicano. Se analizan las nuevas tendencias en educación, el papel del currículo y las políticas educativas sobre la pertinencia de la educación para atender los diversos problemas sociales y, fundamentalmente cómo los temas valorales deben formar parte de la formación humanística. El *objetivo* planteado, fue el indagar cómo en algunas universidades públicas (UPE) se ha fortalecido en sus procesos de formación la dimensión humanística; e identificar en los modelos educativos y curriculares qué tipo de estrategias han incorporado para ello.

La METODOLOGÍA empleada fue cualitativa de corte documental, se reporta la fase exploratoria del análisis de elementos discursivos sobre la *dimensión humanística* identificados en los modelos educativos y curriculares de tres UPE mexicanas.

En los RESULTADOS, se ubicó en los casos analizados la referencia al discurso de políticas educativas internacionales y nacionales y se destaca la necesidad de generar un currículum con mayor pertinencia social, empleando como estrategia la integración de temas transversales y valorales para lograr su concreción. Además integraron en sus modelos y currículum elementos discursivos asociados a la educación para la paz (EPP), a la formación humanística y valoral, el respeto a los derechos humanos y la responsabilidad etico-social con el entorno en el que se encuentran insertos los futuros profesionales y ciudadanos.

La DISCUSIÓN recupera aportes de autores que señalan la importancia de rescatar la función social de la educación para una democracia activa y responsable, ante una lógica individualista proveniente de una influencia mercantilista que ha contribuido a la dilución de los lazos de solidaridad y de la vida comunitaria.

Delincuencia femenina e inmigración. La educación como eje del Tratamiento Penitenciario

Cristina Varela Portela, Mar Lorenzo Moledo

La Constitución de 1978, en su artículo 25.2 dispone que “las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social”. Por su parte, la repercusión que ha tenido la inmigración en nuestro país se refleja en el sistema penitenciario, dándose una sobrerrepresentación de las personas extranjeras en prisión. Así, en esta comunicación nos centramos en la relación entre estas dos realidades y la importancia que la educación presenta en este contexto.

El número de mujeres nacionales reclusas ha experimentado un crecimiento en los últimos años, acentuándose en el caso de las mujeres extranjeras, caracterizadas por ser mujeres jóvenes procedentes, especialmente, de América del Sur con un nivel educativo medio-alto y que son madres solteras.

De este modo, es importante diferenciar entre las mujeres inmigrantes que vivían en el país antes de ser encarceladas y aquellas que no residían antes de tener contacto con el sistema policial, penal y penitenciario. Las extranjeras que ocupan estos espacios constituyen un colectivo con identidad propia que necesita intervenciones centradas en sus particularidades, ya que su perfil difiere del de las mujeres autóctonas.

Nos planteamos como objetivo principal analizar la importancia que tiene la educación como medio para la reinserción de las personas privadas de libertad en general, y de las internas extranjeras en particular. Con este fin, se plantea un estudio bibliográfico a partir de la revisión de diferentes investigaciones de carácter nacional e internacional que han abordado la temática educativa en estas instituciones, haciendo especial hincapié en el colectivo de mujeres extranjeras.

Teniendo en cuenta este planteamiento, cabe señalar que desde la Pedagogía, y basándonos en el modelo comunitario, tenemos que defender una intervención que conceptualice la prisión como una institución de ayuda educativa o como un proyecto de educación. En contra de lo que muchos autores manifiestan, de que no se puede intervenir con eficacia pedagógica en centros penitenciarios, la literatura científica nos muestra evidencias de que existen programas que sí funcionan.

Además, es sabido que la dificultad del tratamiento aumenta cuando se trata de intervenir en un módulo de mujeres en el que comparten espacios una gran variedad de perfiles criminológicos. El conjunto de programas específicos de tratamiento o las actividades que se ofrecen en los módulos femeninos es comparativamente menor, menos variado y de peor calidad que el que se realiza en los módulos de hombres.

En definitiva, la intervención educativa eficaz en este medio es posible. Existen evidencias más que suficientes para desmentir el “nada funciona” que planteaba Martinson hace cuarenta años.

Por ello, apostamos por la educación como base del tratamiento para la reinserción de las personas de origen extranjero de forma que, la prisión, como espacio multicultural que es, se encuentra en el deber de reajustar el enfoque educativo inspirado por las nuevas necesidades en las que se ve inmersa.

Implicaciones educativas de la distribución axiológica del currículo de literatura de Primaria

Rocío López García-Torres, Elia Saneleuterio

INTRODUCCIÓN. Las sociedades democráticas son conscientes del valor de la regulación educativa, y por eso debemos pensar que la legislación en materia de educación responde siempre a una cosmovisión o manera de entender el mundo y, en última instancia, a unos intereses u otros. Partimos, siguiendo a Dewey, de la consideración de estos valores como verdaderas "aspiraciones" de la educación, y con esta óptica nos acercamos al *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, normativa que regula en España los contenidos mínimos que deben impartirse en esta etapa en todo el marco estatal, en concreción de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*.

OBJETIVOS. Para nuestra investigación, nos interesa evaluar el peso de una de sus partes y su influencia en el objetivo final de la educación, entendida desde un planteamiento integral. Justificamos por qué, en este proceso, la literatura jugaría un papel esencial.

MÉTODO. Con la metodología de análisis de contenido, realizamos el análisis del contenido axiológico del correspondiente bloque de dicho currículo básico, el dedicado a la educación literaria.

RESULTADOS. El análisis que logra demostrar hasta qué punto los propósitos de la educación integral se ven reflejado en el texto legal de referencia; entre otros resultados, constatamos el peso relevante que los valores estéticos alcanzan en el mismo.

DISCUSIÓN. Desde las teorías más extendidas acerca las funciones de la educación literaria damos respuesta a estas evidencias, justificando por qué su distribución resulta, en general, adecuada.

CONCLUSIÓN. Finalmente, proponemos algunos puntos clave para la reflexión, en aras de la mejora de la praxis educativa que ha de desarrollarse en los subsiguientes niveles de concreción curricular, es decir, por parte de autonomías, centros y maestros o maestras.

La dimensión académica, social y profesional del aprendizaje-servicio. Un impulso en la calidad de la educación superior

Ígor Mella Núñez, Alexandre Sotelino Losada, Ana Vázquez Rodríguez

Actualmente la universidad parece concentrar sus esfuerzos en la cualificación técnica del alumnado, olvidando que también se constituye como un contexto propicio para ofrecer una educación cívica adecuada a las demandas de un mundo global y conectado. Creemos, por tanto, que se debe de articular una pedagogía de la sociedad civil que tenga en consideración las competencias cívico-sociales en la educación superior, buscando que la enseñanza universitaria no se supedite exclusivamente a criterios académicos. Así, siguiendo los pasos establecidos por el proceso de convergencia europea, urgen iniciativas innovadoras que redunden no solamente en beneficios profesionales sino también personales. Este paradigma se resumiría en aprender de la vida y para la vida.

En esta línea, el Aprendizaje-Servicio (ApS) refleja desde su propia denominación una doble orientación: primeramente un enfoque académico (aprendizaje); y por otro lado un enfoque cívico-social (servicio). Un tercer pilar, que se destaca en el título de este trabajo, y que se apoya en las premisas derivadas de la implementación del EEES, es la introducción de un enfoque por competencias que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo al desempeño académico y social, sino, y como resultado de estos dos elementos, al desarrollo profesional de los egresados.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la potencialidad que tiene la implementación de programas de Aprendizaje-Servicio en la mejora de la calidad educativa en las universidades españolas. Cuestión altamente recogida en los últimos años en todas las agendas políticas estatales y comunitarias, como consecuencia de los rápidos cambios a los que está sometido el mercado laboral. Con este fin, planteamos un estudio bibliográfico a partir de la revisión de bases de datos nacionales e internacionales, con especial atención a estudios de origen norteamericano, donde la institucionalización del ApS en la universidad está considerablemente más consolidada que en España.

Llegados a este punto, cabe señalar que los estudios revisados arrojan datos esclarecedores sobre el impacto del Aprendizaje-Servicio en las tres dimensiones que nos ocupan en este trabajo. Por un lado, son mayoritarios los estudios que destacan los efectos producidos en el capital social y cívico del alumnado, como resultado de la participación en actividades de servicio comunitario. En otro orden, son numerosos los trabajos que vislumbran un efecto indirecto en la dimensión académica por medio del influjo de esta praxis experiencial en aspectos como la motivación, el compromiso, el empoderamiento, la autoestima y la conducta prosocial del alumnado. Por último, este desarrollo social y académico del estudiantado terminará por incidir en la adquisición de competencias para la empleabilidad que se ven fortalecidas por la posibilidad que el Aprendizaje-Servicio ofrece de aprender en un contexto real, incluso potencialmente laboral.

En definitiva, el ApS se presenta como una metodología holística e integral que redunda en beneficio de los estudiantes universitarios, en cuanto a adquisición no solo de contenidos académicos sino de competencias cívicas y profesionales, incrementando la calidad formativa.

Prevención de la violencia a través del cine. Repensando Fast and Furious con adolescentes

Pedro Rojas Pedregosa, Rafa Moreno Díaz

INTRODUCCIÓN. La industria cinematográfica es consumida por la gran mayoría de la población mundial. Sin embargo, el cine no es solo un medio encaminado al entretenimiento o un negocio, sino que también es un mecanismo de transmisión de información. No es raro que, junto a los universos oníricos plasmados en el cine, aparezcan valores positivos como el amor, la felicidad o la compasión, a la par que referencias a la violencia, la delincuencia o la agresividad. Si tenemos en cuenta la influencia que los medios de comunicación tienen en el público adolescente, esteremos de acuerdo en afirmar la necesidad de dotarles de las herramientas necesarias para apreciar estos valores y paliar las posibles influencias negativas que las películas puedan tener en su conducta.

En este trabajo centraremos nuestra atención en la saga Fast and Furious, conocida entre público adolescente y de gran éxito a nivel mundial. Abordaremos el estudio de los personajes, tanto buenos como malos, para ver en qué se parecen o diferencian, determinando también hasta qué punto las acciones desempeñadas por unos y otros les hacen merecedores de estar en uno u otro grupo.

OBJETIVOS.

- Visionar y analizar diferentes escenas de las películas Fast and Furious.
- Diseñar y utilizar un protocolo de análisis de los personajes protagonistas.
- Compara las acciones de los protagonistas con los valores socialmente deseables.
- Valorar la utilización de violencia como vehículo de éxito.
- Prevenir la identificación del alumnado con este tipo de personajes.

METODOLOGÍA. Previo al trabajo con el alumnado, se diseña un cuestionario de recogida de información que nos permita valorar las acciones de los personajes que aparecen en las películas. A través de preguntas abiertas pretende abordar las acciones que realizan los protagonistas de la saga y sus antagonistas.

Posteriormente, y tras el visionado de algunas escenas, se completa el cuestionario para cada uno de los protagonistas para, finalmente, establecer una comparación entre las acciones que realizan los buenos y los malos.

RESULTADOS OBTENIDOS.

- El alumnado piensa, al principio, que los buenos hacen el bien y que los malos hacen el mal.
- No hay chicas malas, el malo siempre es un chico.
- Los buenos hacen carreras, entienden de coches, engañan a la gente, roban coches y dinero, matan a personas.
- Los malos hacen carreras, tienen coches tuneados, engañan, roban y matan. Hacen lo mismo que los buenos.
- Los buenos son buenos aunque utilicen la violencia como vehículo para lograr el éxito: sus agresiones y conductas antisociales están justificadas.

CONCLUSIONES.

- La violencia justifica el éxito, se utiliza para enfrentarse a los malos y obtener la victoria.
- Actitudes como robo, engaño, conducción temeraria y demás, se asocian a los personajes buenos, al éxito.
- Necesario prestar atención a la influencia que estos personajes pueden tener en la conducta de los adolescentes.

Educación Integral y Mejora Educativa: una experiencia con jóvenes brasileños de clases populares

Lúcia Helena Alvarez Leite, Bárbara Bruna Moreira Ramalho

Una cuestión punzante en el escenario educativo brasileño es la relación juventud-escuela. Los últimos años de la escuela primaria y de la propia escuela secundaria experimentan altas tasas de deserción escolar, además de que a menudo se presentan contextos de fuertes tensiones. Proponiendo la extensión de la jornada escolar y de las dimensiones educativas, la educación integral se presenta como una alternativa a la transformación de dicha realidad. En esta perspectiva, en el presente estudio se presentarán los datos extraídos de un trabajo final de Maestría cuyo objetivo era verificar las percepciones de diez jóvenes, entre quince y dieciocho años, respecto a las influencias de la educación integral sobre su experiencia social y escolar. Los jóvenes investigados pertenecen a las clases más bajas y han participado durante al menos dos años del Programa Escuela Integrada (PEI), Programa de Educación Integral de la Secretaría Municipal de Educación de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). Entre las características del PEI, se puede presentar la énfasis en las actividades de naturaleza artística-cultural y deportiva; la incorporación de nuevos educadores sociales y de saberes populares en el contexto escolar; la adopción de una perspectiva de ciudad educadora y del trabajo interesetorial; entre otras. Los resultados de la investigación revelan que, incluso alejándose de un formato tradicional de la escuela, los estudiantes encontraron influencias positivas del Programa Escuela Integrada, específicamente con respecto a los cambios en su comportamiento en clase y su relación con el saber escolar. Para los sujetos de este estudio, estos cambios están relacionados, entre otros aspectos, a la aproximación entre la escuela y sus experiencias culturales y las relaciones interpersonales en el contexto del Programa, que se resignifican. Para la construcción de los resultados que se presentan, se llevaron a cabo entrevistas, apoyadas en los principios de la Historia Oral y de la Entrevista Narrativa, junto a los estudiantes y educadores. Además, han sido hechos análisis de los documentos a que se referían a las trayectorias escolares de los alumnos de la institución que ha participado del PEI, aquí llamada de Escuela Municipal de Eduardo Galeano.

Participación en educación no formal y transición al mundo del trabajo: un enfoque de empoderamiento de la juventud

Ana Vázquez Rodríguez, Ígor Mella Núñez, Jesús García Álvarez

La importancia creciente de la educación no formal y su vinculación con la empleabilidad, alberga su sentido en la implementación de iniciativas relacionadas con la participación social como foco transversal que da luz a entornos en los que los jóvenes pueden actuar como base de cambio.

No obstante, precisamos que la participación del colectivo juvenil debe gestionarse desde dos enfoques diferenciados, aunque igualmente indispensables. Por un lado, la salvaguarda de su intervención en todas las instituciones en las que sea necesario el diálogo en una determinada problemática social (en nuestro caso, la inserción laboral); y, por otro, su participación a través del asociacionismo y voluntariado juvenil, como ejes de la educación no formal que promueven tanto su implicación con el entorno como el desarrollo de competencias claves en la mejora de su empleabilidad.

Concretamente, el objetivo de este trabajo es analizar las políticas y acciones dentro de la educación no formal que se están llevando a cabo en materia de juventud, discerniéndolas como un cauce para el incremento de su inserción laboral. Para ello, y desde una metodología de carácter cualitativo, realizamos una revisión bibliográfica teniendo en cuenta las diversas políticas e iniciativas comunitarias y nacionales en este ámbito, relacionándolas con estudios de carácter empírico que estrechan la relación entre la participación de la juventud y su transición al mundo laboral.

En este sentido, y tras una revisión del objeto de estudio podemos aproximarnos a dos claras afirmaciones: la disparidad de políticas en materia de juventud que estiman a los jóvenes como sujetos pasivos de la acción sociopolítica y, además, la relación entre educación no formal e inserción laboral, una sinergia que necesita urgentemente de procesos de validación de competencias integrados en el marco europeo.

Por una parte, nos basamos en las políticas comunitarias para señalar la clara concepción reduccionista en la que se basan los procesos de participación, centrados hasta el momento en procesos de consulta. A este respecto, sopesamos que cualquier procedimiento que afecte al colectivo juvenil como ciudadanos de pleno derecho, debe estar centrado en su participación activa a través de la toma de decisiones que les afectan y la asunción de responsabilidades correspondiente, un aspecto que fomenta su desarrollo personal y profesional. Igualmente, considerando los estudios a escala europea, establecemos una correspondencia entre participación en educación no formal e incremento de la inserción laboral de la juventud debido a la constatada adquisición de competencias transversales (adaptabilidad, flexibilidad, trabajo en equipo,…) esenciales para los empleadores y, en definitiva, para el mercado laboral.

En resumidas cuentas, estamos en condiciones de afirmar que la participación social de los jóvenes en actividades de educación no formal y en el ámbito sociopolítico se torna fundamental en el empoderamiento de la juventud, un colectivo para el que se necesitan medidas meritorias con el objetivo de incrementar de modo eficaz su inserción social y, de manera eminente, laboral.

La alianza entre competencias del S. XXI y las llamadas variables no-cognitivas vista desde una visión disposicional de la inteligencia

Sonia Lara, Mª Carmen González-Torres

Hay un debate actual que reclama la importancia del trabajo cooperativo, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico como competencias básicas del S. XXI que requiere que se cultiven al unísono tanto habilidades (skills) como disposiciones (motivación, voluntad, hábitos de la mente (will). En el contexto actual hay un renovado interés por el aspecto disposicional en el cultivo de las competencias tal como han puesto de relieve los estudios sobre autorregulación del aprendizaje y otros que ya hace unas décadas introdujeron una concepción disposicional de la inteligencia frente al frío concepto de inteligencia reducido a un conjunto de habilidades de pensamiento o CI. En esta comunicación se pretende:

UNO. Hacer una revisión de los estudios e informes que se han elaborado a nivel internacional, para intentar definir qué tipo de aprendizajes, *habilidades y/o competencias* se deberían formar en los estudiantes (futuros ciudadanos) para permitir una buena inserción personal, social y laboral en el s. XXI (UNESCO, Delors, 1999; OCDE, DeSeCo, 1997; NCREL, 2001; Partnership for 21st Century Skills, 2004, 2007; Parlamento Europeo, 2006).

DOS. En relación a las llamadas competencias del s. XXI, hacer una revisión sobre el papel desempeñado por los *factores no cognitivos* en el aprendizaje, el éxito académico y/o profesional. Para muchos son tan importantes e incluso más que las habilidades cognitivas o el CI (Duckworth y Seligmanm, 2005; Heckman y Rubinstein, 2001). Uno de los autores que más ha popularizado el término de no-cognitivo ha sido el premio nobel de Economía James Heckman, para quien más allá del conocimiento y las habilidades académicas y técnicas, factores como la motivación, la gestión del tiempo y la auto-regulación son críticos para los logros en la vida incluido el éxito en el mercado laboral.

TRES. Discutir la relación y, en ocasiones, superposición de las competencias del s.XXI y las llamadas variables no-cognitivas. Las escuelas y los profesores tienen el reto de ayudar a los estudiantes a adquirir el conocimiento, las habilidades y disposiciones que son cruciales para la vida fuera de la escuela y en el ámbito del trabajo (Paris y Winograd, 1999). El aprendizaje escolar en un sentido profundo y amplio no se puede lograr sin un cultivo explícito de las disposiciones del pensamiento. Éstas permiten que el alumno sea más consciente y autónomo en su aprendizaje a la par que alcance una verdadera comprensión del conocimiento.

CUATRO. Abordar la propuesta de cómo crear la “cultura de pensamiento” del Proyecto Zero de Harvard. Perkins y Rithchart [en Yun Dai y Sternberg, (2004) y Holyak y Morrison (2005)] sugieren que la gente no falla en pensar bien por falta de habilidad -porque no sepa hacerlo- sino más bien porque declina hacerlo, porque lo deja pasar. La mayoría de los programas de enseñar a pensar desarrollados desde los años 80 del S. XX no atendían directa y sistemáticamente a los aspectos

disposicionales del pensamiento. La visión que analizaremos es similar a la de Dewey o Vigostky: la cultura es el mejor maestro de las disposiciones.

Democratización y participación en la escuela rural (1975-2000) a través de la revista *Cuadernos de Pedagogía*

Lídia Sala Font

INTRODUCCIÓN. En esta comunicación, basada en un trabajo previo centrado en la renovación, democratización e igualdad de oportunidades en la escuela rural (2012), presentamos la evolución de la escuela rural en Cataluña y España durante el último cuarto del siglo XX partiendo del análisis de los artículos publicados en la revista *Cuadernos de Pedagogía* en dicho período.

OBJETIVOS.
Presentar la evolución de la escuela rural en Cataluña y España a partir del análisis de los artículos publicados en *Cuadernos de Pedagogía* (1975-2000).
Analizar el proceso de democratización de la escuela rural atendiendo a dos ejes:
Democratización de la escuela rural: accesibilidad y reconocimiento.
Prácticas democráticas en la escuela rural: introducción de metodologías y estrategias participativas en las aulas.

MÉTODO. Se diseña una investigación cualitativa basada en el análisis documental de corte interpretativo. Del total de artículos publicados en *Cuadernos de Pedagogía* durante el período señalado, se seleccionan 317 artículos centrados en la escuela rural, de esta forma se desarrolla un preanálisis que favorece la organización de la investigación (Bardin, 1986). Los datos de los artículos se recogen sistemáticamente en tablas por años (archivo, referencia bibliográfica, zona, temática y título del documento), que facilitan su localización y permiten una primera aproximación a los contenidos. Para el análisis, se aplican las siguientes categorías: 1. Política educativa y economía; 2. Experiencias; 3. Sociología y análisis de la realidad; 4. Lengua; 5. Profesorado; 6. Historia de la educación (previa a 1975); 7. Organización escolar; 8. Comunidad educativa y entorno; 9. Fracaso escolar; 10. Alfabetización de adultos; 11. Alumnos; y 12. Análisis y propuestas generales para la escuela rural.

RESULTADOS. El número de artículos, procedencia y distribución temporal de los mismos coinciden con los distintos momentos históricos que describen la trayectoria de la escuela rural, evidenciando que las publicaciones en la revista abren una ventana a la realidad de la escuela rural durante el último cuarto del siglo XX.
El análisis de los artículos según las categorías seleccionadas permite vislumbrar el proceso de democratización vivido por la escuela rural: de ser la eterna olvidada a ser entendida como un agente dinamizador clave en los municipios. Este cambio es fruto de maestros comprometidos vinculados a los *Movimientos de Renovación Pedagógica* que luchan por el reconocimiento e identidad de la escuela rural al tiempo que introducen en las aulas metodologías y estrategias innovadoras de referencia.
CONCLUSIONES. La transformación de la escuela rural en Cataluña y España, concretado en un período de 25 años, proporciona elementos de análisis que aportan ideas de cambio para aplicar al conjunto del sistema educativo. Las conclusiones contribuyen a avanzar en los objetivos planteados. En primer lugar, es posible identificar el interés creciente por parte de la comunidad educativa para favorecer el cambio y transformación de la escuela rural. En segundo lugar, se constata que esta transformación conlleva la democratización de la educación en los pueblos pequeños,

garantizando el acceso a una educación de calidad en el propio contexto y estableciendo un vínculo de participación bidireccional con el entorno. Por último, las experiencias demuestran que en la escuela rural se favorecen las prácticas democráticas que promueven la participación e implicación de los alumnos en las decisiones de la clase y la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.

Los factores educativos que influyen en el abandono escolar temprano

Diego González Rodríguez, Javier Vidal García, María Jose Vieira Aller

INTRODUCCIÓN. Uno de los problemas que más preocupa a los sistemas educativos a nivel mundial son las tasas de abandono escolar temprano (European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop, 2014; OECD, 2016; UNESCO, 2012). En España, ésta se sitúa en un 20.3%, muy por encima de la media de la Unión Europea (UE), que se sitúa en un 10.9% (EUROSTAT, 2016). Este problema está muy relacionado con la preocupación sobre el alumnado repetidor, que en España también es de los más elevados de la UE, dándose su mayor impacto durante la transición a la Educación Secundaria Obligatoria (Álvarez, 2001; European-Commission et al., 2014; ME, 2009, 2010, 2011; MEC, 2006; MECyD, 2012, 2014, 2015; MEPSyD, 2007). La preocupación por este tema se acentúa por las implicaciones que tiene la situación de la baja cualificación con el desempleo y una peor calidad de vida (European-Commission et al., 2014). El objetivo de este estudio se centra en conocer cuáles son los factores educativos que pueden influir en el alumnado para que abandone sus estudios de forma prematura.

MÉTODO. Se realizará una búsqueda avanzada en las bases de datos internacionales: ERIC, SCOPUS Y WEB OF SCIENCE. El procedimiento que se seguirá para la realización de la búsqueda será mediante las siguientes palabras clave: review, early school leaving, dropout, repetition, academic failure, out school youth, student attrition, truancy, secondary education, high school. En todas las bases de datos se seguirá el mismo procedimiento, que será una búsqueda en los siguientes campos: título, palabras clave y resumen. Dentro de estos campos se utilizarán los operadores boleanos “and-or” de la siguiente manera:
Review and (early school leaving or dropout or repetition) and (secondary education or high school).

Para la organización, gestión, codificación y análisis de los documentos que sean seleccionados se utilizará el programa Nvivo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Se espera encontrar, entre los factores educativos que mayor influencia tengan en el abandono escolar temprano, el bajo rendimiento académico del alumno, un bajo nivel de desarrollo de las competencias básicas, un alto absentismo escolar, la falta de realización de actividades extraescolares, un mal ambiente en el centro, así como escasos recursos materiales, el tamaño de las clases o una baja cualificación del profesorado.
Se pretende elaborar un modelo explicativo de los factores de ámbito educativo que tengan una influencia en el abandono escolar temprano, basado en los artículos de revisión sobre el tema que se han publicado hasta el momento. En este modelo se pretende, posteriormente, incluir otros factores explicativos claves sobre el abandono escolar, como son los factores psicológicos, sociales, familiares o personales.

PEDAGOGÍA, CURRÍCULO Y DEMOCRACIA: Hacia una praxis educativa democrática y democratizadora

Libardo Enrique Pérez Díaz

INTRODUCCIÓN. La reflexión parte de las tensiones identificadas entre educación, pedagogía y currículo, en el contexto del sistema educativo colombiano, los horizontes de sentido que se plantean como fines de la educación y las lógicas de acción producidas en sus diferentes escenarios.

OBJETIVOS.

- Problematizar la relación: educación-currículo-democracia, en perspectiva de la noción de formación
- Proponer algunas rutas por medio de las cuales el currículo, desde sus dimensiones macro, meso y micro, aportan a una praxis democrática y democratizadora
- Socializar y discutir aspectos fundamentales del proceso de sistematización de la propia experiencia profesional docente, en un escenario académicamente riguroso

MÉTODO. No obstante se trata de un proceso de revisión, reflexión, valoración y retroalimentación que parte de la experiencia propia y vuelve a ella para resignificarla, esta reflexión no representa una investigación en *Stricto sensu,* sin embrago, forma parte de la intención de sistematizar la experiencia profesional y por esto da cuenta de un proceso organizado en el que se combinan la introspección y el análisis del entorno, con fines de crecimiento personal y mejoramiento educativo.

EXPERIENCIA-REFLEXIÓN-PROPUESTA. Inicialmente es importante precisar los referentes conceptuales desde donde se realiza el análisis, así, la educación se asume como el proceso de constitución del individuo humano desde su nacimiento hasta su muerte y por medio del cual va estructurando progresiva e indefinidamente el desarrollo de todas sus dimensiones y potencialidades. La pedagogía se entiende como la ciencia de la educación, es decir, la disciplina que produce conocimiento sobre el fenómeno educativo, en particular, del que es claramente intencionado. De esta manera el currículo viene a ser el dispositivo sistémico que se diseña, construye y desarrolla para materializar los fines de la educación. En este contexto y en correspondencia con los objetivos enunciados, la democracia como cultura identitaria de las comunidades genuinas, se configura como un referente-tamiz de valoración crítica frente a los desarrollos educativos y su relación con la construcción vivencial de una cultura auténticamente democrática.

En perspectiva de lo expresado, siguiendo a Dewey, partimos de un supuesto: la construcción de una mejor sociedad requiere de una educación en democracia, es decir, de una educación cuya estructura y lógica da cuenta de procesos democráticos y se concreta en prácticas esencialmente democráticas y democratizadoras. Por esta razón, la propuesta aborda las tensiones y esquizofrenias de los niveles macro, meso y microcurricular como eje de análisis, revisa las incongruencias que suelen presentarse entre el horizonte de sentido, los diseños de los proyectos curriculares y

las vivencias cotidianas e interacciones didácticas y administrativas de los sujetos que, en conjunto, le dan vida a un proyecto educativo.

Finalmente se desarrolla una tesis y una propuesta, desde la complejidad, que supone una praxis educativa y una interacción social eminentemente democrática, como condición para construir una escuela y una sociedad democrática en estricto sentido.

¿Cómo son los jóvenes que quieren ser maestros? Estudio exploratorio de la identidad vocacional de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como opción preferente acceder a los Grados de Magisterio

Vicente Hernández Franco, Jorge Torres Lucas, Juan Carlos Torre Puente

INTRODUCCIÓN. Muchos estudios internacionales muestran la importancia que tiene la figura del maestro en la calidad de los sistemas educativos. El acceso a la formación inicial, la atracción de buenos candidatos y las características de dicha formación se han constituido como un factor clave para la mejora de la calidad educativa en España. El principal objetivo de este estudio es explorar la identidad vocacional específica de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como opción preferente acceder a los Grados de Magisterio y contribuir así a mejorar los procesos de orientación vocacional hacia esta profesión dada su alta relevancia social.

MÉTODO. La muestra respondiente fue de 4.405 sujetos de 2º de Bachillerato de centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid, el 44,5% son varones y el 55,5% mujeres, con una edad media de 17,39 años (DT= .726) que completaron la batería de cuestionarios de orientación que se ofrecen en el e-portafolio vocacional del Proyecto Orión (www.upcomillas.es/myvip).
El análisis de los datos ha sido de tipo descriptivo e inferencial y fue realizado a través del programa SPSS.20, comprendió el examen de la distribución y los estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas, prueba de Ji-cuadrado para el análisis de las tablas de contingencia, contrastes de medias para grupos independientes y su confirmación mediante pruebas no-paramétricas (U de Mann-Whitney), pruebas de análisis multivariante de la varianza (MANOVA) y tamaño del efecto.

RESULTADOS. Se presentan las principales variables que nos permiten describir la identidad vocacional de los estudiantes de Bachillerato interesados en realizar el Grado de Magisterio: sexo; modalidad de Bachillerato cursada; antigüedad del interés; potencial académico; afinidades hacia combinaciones de estudios de doble grado, y por último como principales mediadores de su elección vocacional analizamos sus intereses y sus valores vocacionales. Finalmente, las pruebas realizadas permiten confirmar las hipótesis principales del estudio: a) existen diferencias significativas tanto en el perfil de intereses como, b) en el de valores vocacionales de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como opción principal estudiar el Grado de Magisterio en relación con los que manifiestan como preferencia realizar otros Grados. En conclusión, podemos establecer como principales indicadores empíricos de la identidad vocacional de los estudiantes interesados en el Grado de Magisterio su preferencia manifiesta hacia el área vocacional de “Enseñanza y Orientación” y como valores vocacionales característicos los siguientes: Ayudar a las Personas, Realizar algo Útil e Importante, Conseguir un trabajo fijo por cuenta ajena y Horario laboral conciliable con la vida personal.

DISCUSIÓN. Los hallazgos encontrados invitan a reflexionar sobre si las características vocacionales que presentan los jóvenes que se plantean realizar estudios de Magisterio son las que se precisan para el ejercicio profesional que demanda actualmente nuestra sociedad. Finalmente, estos resultados muestran la

importancia de disponer de programas específicos que permitan atender adecuadamente la orientación de los jóvenes que desean realizar el Grado de Magisterio.

Pedagogía y ciencias de la educación

Armando Zambrano Leal

Las ciencias de la educación francesa se institucionalizan en 1967. Su surgimiento es el resultado de las transformaciones que sufrieron las tradiciones y movimientos pedagógicos entre finales del siglo XIX y mitad del siglo XX. La secuencia histórica la podemos encontrar entre la Educación Nueva, la Pedagogía Experimental, la Pedagogía Institucional y las Ciencias de la Educación. Los aportes de la sociolología Durkheiniana, la psicología exprimental y el psicoanálisis son fundamentales para comprender dicha transformación. En cuanto a la institucionalización, como disciplina singular-plural, las ciencias de la educación reagrupan las ciencias interesadas por el hecho y el acto educativo, objeto de estudio de la disciplina. En el seno de ella, se han gestado una suma importante de discusiones sobre las relaciones entre pedagogía y ciencias de la educación. Los debates son orientados por los pedagogos cuya larga tradición encontramos en la filosofía social francesa y los especialistas de las disciplinas, agrupados en las didácticas. Dichos debates no se restringen sólo a la dimensión epistemológica también retoman aspectos como las delimitaciones, objetos de estudio, naturaleza interdesciplinaria, etc. Nos interesa, entonces, comunicar un objeto de estudio que hemos venido trabajando hace cerca de 14 años y esto porque su valor historico contribuye al conocimiento de la historia de las disciplinas.

La importancia de los métodos problémicos en la formación universitaria

Jaime Arturo Lagos Figueroa

El perfeccionamiento de la enseñanza se ha convertido, desde hace algunos años, y en casi todas las latitudes, en el centro de atención de didactas y pedagogos. Esto es el resultado de las nuevas y elevadas exigencias que la Revolución Científico - Tecnológica le plantea, actualmente, a la educación universitaria.

Cobra fuerza en ese perfeccionamiento el logro de una enseñanza capaz de dotar a los estudiantes de la posibilidad de aprender a aprender. Resalta así la necesidad de incorporar al proceso docente, de manera armónica y racional, métodos que promuevan la actividad independiente y creadora de los educandos, dentro de los que se destacan en la literatura pedagógica los denominados MÉTODOS PROBLÉMICOS.

El artículo presenta los resultados de la investigación realizada en el área de ciencias básicas, sobre la aplicación de la enseñanza problémica en las asignaturas correspondientes al ciclo de formación básico, particularmente, la matemática y la física. La investigación es eminentemente cualitativa de corte crítico-social y el método utilizado fue el de investigación pedagógica. La propuesta presenta las orientaciones metodológicas para el uso de la enseñanza problémica como apoyo al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, las ventajas desde el punto de vista académico que implica la metodología problémica con el propósito de diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza utilizando esta metodología.

Por tanto, se propone el uso de la Enseñanza Problémica como un sistema didáctico de avanzada, que posibilite el desarrollo de la creatividad en docentes y estudiantes, mediante la estructuración de cada encuentro académico, generando situaciones problémicas que reflejen la contradicción dialéctica entre lo conocido y lo desconocido, entre el sujeto y el objeto del conocimiento; y estimulen la actividad cognoscitiva y desencadenen todo el proceso de solución del problema.

Los resultados más relevantes se evidencian en el desarrollo de los tres componentes esenciales en los planes de estudios: El componente académico, que garantiza la adquisición por parte de los estudiantes de los contenidos básicos esenciales. El componente laboral, incluye las habilidades propias del ejercicio de la profesión y se desarrolla a través de todo el tema cuando se resuelven problemas propios de la especialidad, y el componente investigativo, introduce al estudiante en la investigación científica y se desarrolla mediante las tareas que éstos resuelven con miras a la evaluación final.

Los métodos utilizados, inciden profundamente en el fortalecimiento de la formación investigativa, de vital importancia para las instituciones universitarias, ya que se fundamentan en el carácter contradictorio del conocimiento con el objetivo de que el estudiante, como sujeto de aprendizaje, asimile el método dialéctico materialista del pensamiento al reflejar y resolver las contradicciones de la ciencia.

La estrategia didáctica diseñada a partir de la aplicación de la enseñanza problémica, resulta ser un medio ideal para el desarrollo de los estudiantes en lo que respecta a

sus habilidades y capacidades creadoras, favorece la aproximación de la docencia con el proceso investigativo y propicia la elevación de la calidad de la enseñanza universitaria así como de la superación del personal docente.

La fenomenología como herramienta pedagógica

Rubén Fornell Fernández

INTRODUCCIÓN. La fenomenología comprende una confluencia de sinergias entre diferentes materias, contextos y vivencias propias del potencial humano de cada individuo, que la pedagogía especialmente musical, a través de un proceso de objetivación y transparencia de planteamientos, puede integrar en el marco actual para la potenciación del rendimiento musical.
La formación depende en gran parte de las experiencias de los propios profesores, con un fin entendido como global que se realiza a través de la superación con cierto grado de "corrección" de exámenes y obras prácticas. El enfoque fenomenológico aporta los factores comunes de peso que necesita el entorno académico para su evolución y la mejora de prestigio social, así como para ahondar en la formación de los intérpretes de cara a una competitividad internacional más efectiva y a la adquisición de una cimentación cultural sólida en conceptos básicos.
En este nuevo enfoque pedagógico ya experimentado, se aborda el hecho del aprendizaje desde la vanguardia científica en materias de percepción y neurociencia.

OBJETIVOS

- Determinar los rasgos idiosincrásicos de la evolución de un aprendizaje eficaz, previo análisis del entorno académico con perspectiva internacional.
- Detectar las características diferenciales de los casos de éxito a nivel individual y global, desde la comparativa metodológica con otras culturas y sistemas pedagógicos.
- Extraer los criterios eficaces de la aplicación de la fenomenología a la práctica pedagógica, desde un enfoque realista y su aplicación.
- Contribuir a la construcción y mejora de un sistema pedagógico asentado en los saberes filosóficos, psicológicos, centrados en el individuo y su aplicación práctica.

MÉTODO. La investigación fenomenológica se asienta en el paradigma socio-crítico, promoviendo la transformación social en el ámbito pedagógico, la autoreflexión y el análisis objetivo desde la participación comunitaria y confluente de los diferentes sistemas de referencia.
Se ha dividido en:
Conocimiento y comprensión de la praxis.
Evaluación comparativa y detección de los puntos susceptibles de mejora.
Orientación del conocimiento y emancipación sistémica.
Implicación práctica, autorreflexión y conclusiones en base a los resultados.

RESULTADOS. Los resultados tienen su muestra completa en los informes internos, pero se puede destacar:

- El 95% de los alumnos entre 15 y 18 años, que tienen vinculación con la fenomenología como herramienta pedagógica, estudian dos carreras de Grado simultáneamente.
- El 87% de los alumnos que han finalizado sus estudios obtienen un puesto laboral en el año inmediatamente posterior a su titulación.

- El 100% del alumnado inmerso en esta corriente realiza más actividades con vinculación intelectual y cultural que el promedio.

CONCLUSIONES. La fenomenología como herramienta pedagógica es ya un camino eficaz que se está demostrando, y que merece una especial atención por su tratamiento del individuo, el desarrollo potencial y la perspectiva vital que resulta de esta orientación.

La ciudadanía como práctica para una educación democrática en los centros educativos

Núria Simo Gil, Alba Parareda Pallarés, Laura Domingo Peñafiel, Joan Soler Mata, Antoni Tort Bardolet

INTRODUCCIÓN. Este artículo presenta los resultados de la investigación I+D sobre el análisis de prácticas democráticas en cinco centros educativos de secundaria y los relaciona con principios que fundamentan la condición de ciudadanía.

OBJETIVO. El objetivo de dicha investigación consiste en analizar procesos que promuevan y mejoren la cultura democrática, participativa e inclusiva de los centros. Se ha construido el concepto de escuela democrática (Apple y Beane, 1997) desde una mirada integral y compleja que va más allá de la estricta participación e incluye las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad. Cada una de las dimensiones mencionadas se pone en práctica desarrollando un ethos que vislumbra unos valores y virtudes fundamentalmente de corte humanista (Feu et al., 2013).

MÉTODO. El estudio parte del paradigma interpretativo crítico (Gubrium y Holstein, 2008). Se han realizado cinco estudios de caso con el fin de analizar, con los centros educativos, prácticas de participación democrática observadas y triangularlas con el alumnado, profesorado y equipo directivo en entrevistas y grupos de discusión, junto con documentos de los centros (PEC, Plan Anual, web, proyectos específicos de cada centro). Se ha realizado un análisis de datos categorial con el programa ATLAS ti.

RESULTADOS. La investigación analiza el trabajo educativo de distintas experiencias en las que la participación del alumnado es relevante y destaca las diferencias entre los casos estudiados en relación con la educación democrática. Indagamos en el concepto que Lawy y Biesta (2006) construyen como “citizenship-as-practice” en contraposición a “citizenship-as-achievement” y analizamos críticamente dicho concepto en la vida cotidiana de los centros (Olson, 2009; Skogen, 2010; Lawy, 2014).

CONCLUSIONES. El ejercicio de la ciudadanía se vive de forma distinta según cómo se articulan las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad en las prácticas educativas y cómo se manifiestan en el proyecto de los centros (Edelstein, 2011). Una escuela democrática se compromete con una manera de promover y vivir los valores y de entender las relaciones humanas en el contexto escolar que, por definición, es jerárquico. En consecuencia requiere poner en juego la función docente desde una perspectiva ética en la que está muy presente la reflexividad individual y la del equipo. El alumnado vive esta forma de entender el mundo en su propio yo. Así podemos concluir que la construcción de relaciones y prácticas democráticas (o no democráticas) que los centros promueven y desarrollan tiene implicaciones en la vida cotidiana de los estudiantes, por lo que facilita o dificulta la práctica de la ciudadanía en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Apple. M.W y J.A. Beane (1997). Escuelas Democráticas. Madrid: Morata

Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. Recuperado: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x/epdf

Feu, J. et al. (2013). El concepto teórico de democracia aplicado a la educación: modelos teóricos y consecuencias de los mismos. *Comunicación presentada al XI Congreso Español de Sociología 2013*. Madrid, 10-12 julio. Recuperado en http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencia/1496/ Consulta: 11/3/2016

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2008). The Constructionist Mosaic. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), Constructionist Research. The Guildford Press, pp. 3–10.

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The Educational implication of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. Recuperado: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x/epdf. Consulta: 11/3/2016

Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 599–610. Recuperado: http://anothersample.net/education-beyond-socialisation-on-becoming-and-being-a-citizen-subject-in-everyday-life. Consulta: 11/3/2016

Olson, M. (2009). Democratic Citizenship-A Conditioned Apprenticeship. A Call for Destabilisation of Democracy in Education. *Journal of Social Science Education*, 8(4), 75–80.

Skogen, R. (2010). The missing element to achieving a citizenship-as-practice: Balancing freedom and responsibility in schools today. I*nterchange*, 41(1), 17–43.

Evaluación de competencias del profesional de la Psicología. Estudio comparativo de percepciones sobre competencias de profesionales, titulados y estudiantes

Juan-Carlos Tójar, Miguel-Ángel Fernández-Jiménez, Leticia Velasco-Martínez

Introducción. Desde que el modelo por competencias se introdujo en los títulos de grado del sistema universitario español, resulta prioritario evaluar, reevaluar y actualizar el grado en que las competencias son pertinentes para la formación de los futuros graduados. Al mismo tiempo, la comparación entre las competencias que todavía no se han adquirido (antes de comenzar el grado), y las que se han trabajado y desarrollado (al finalizar el grado por los estudiantes egresados), puede ofrecer una información muy útil sobre lo que se está trabajando durante los años de formación en la titulación. En el caso del Grado en Psicología, con nuevos títulos de grados implantados desde el curso 2009/10 y con solo varias promociones de nuevos titulados egresados, resulta muy oportuno analizar la pertinencia y el grado de desarrollo de las competencias básicas incluidas en los planes de estudio.

Objetivos. Conocer el grado de pertinencia de las competencias básicas y transversales que están incluidas en los planes de estudio del Grado en Psicología, valoradas por los estudiantes del grado, los titulados y profesionales de la Psicología. Conocer qué competencias son más desarrolladas con la realización del Grado en Psicología.

Método. Para el desarrollo de la investigación se ha seguido la propuesta metodológica realizada por Ponce y Tójar (2014) para la evaluación de competencias. De este modo se diseñaron tres versiones de un cuestionario dirigido a profesionales de la Psicología, a estudiantes actuales y a recién titulados con el grado de Psicología. Esta serie de instrumentos vinculados permitió, en relación a las competencias básicas del grado, además de analizar su pertinencia y el grado de desarrollo, relacionar las mismas con los ámbitos y sectores en los que existen oportunidades de empleo.

Resultados y conclusiones. Los resultados y las conclusiones sugieren mejoras y modificaciones en relación a algunas competencias, así como lo adecuado de potenciar el trabajo en algunas de ellas para que los titulados tengan más oportunidades de empleo en determinados ámbitos y sectores. La propuesta metodológica presentada se configura, por tanto, como una herramienta clave en la evaluación de las competencias en este título de grado, que puede ser extensible a otros títulos similares con algunas adaptaciones a cada contexto formativo.

Dreaming of college. Inserción académica y procesos identitarios de jóvenes migrantes de retorno

Claudia Salinas Boldo, María Guadalupe Tinajero Villavicencio, Eyder Gabriel Sima Lozano

Existen muchos jóvenes mexicanos que después de pasar la etapa inicial de su vida en los Estados Unidos, retornan a México para insertarse a la vida académica universitaria y a la cotidianeidad de un país que es suyo pero que, en muchos aspectos, desconocen. Dicho retorno se ve motivado por circunstancias que van desde la deportación de los padres o de ellos mismos, hasta el regreso voluntario por causas diversas, entre ellas, la posibilidad de costear estudios universitarios que en Estados Unidos les generarían una deuda muy difícil de saldar.

El presente estudio de corte cualitativo, tuvo como objetivo el explorar la experiencia de inserción académica de jóvenes estudiantes universitarios en situación de migración de retorno EUA-México, así como el de analizar aspectos de su identidad como individuos biculturales dentro del contexto educativo.
Se llevaron a cabo cinco entrevistas a profundidad a estudiantes de educación superior. Dichas entrevistas exploraron temas como las condiciones en torno al proceso de retorno al país; el manejo del bilingüismo en los espacios académico y doméstico; literacidad en el idioma español; inserción social y desempeño en el entorno académico; necesidades educativas especiales y proceso de formación de la propia identidad a partir de elementos retomados de ambas culturas.
Muchos jóvenes migrantes de retorno eligen carreras universitarias ligadas con el manejo del idioma inglés, aprovechando la ventaja que su condición bilingüe les brinda. Sin embargo, se encontró que éstos se encuentran con ciertas limitantes que tienen que ver con el insuficiente manejo y comprensión del idioma español para fines académicos; el uso de recursos didácticos poco eficientes por parte de los profesores y las dificultades que les representa el construir redes sociales en un entorno muy distinto en lo cultural de aquél del que provienen.
Dichas dificultades se traducen en necesidades educativas especiales que no siempre se resuelven en la informalidad de la cotidianeidad académica. En muchas ocasiones son desatendidas, provocando que el estudiante reporte un nivel de desempeño poco representativo de sus habilidades y motivación hacia el estudio, lo cual le acarrea frustración y amenaza su exitosa permanencia en la universidad.

Se concluye que los estudiantes universitarios biculturales plantean el reto de la educación intercultural a nivel superior. Y la respuesta no está en subsanar deficiencias para lograr la inclusión educativa, sino en construir un espacio de oportunidad en el cual se escuchen propuestas desde diferentes voces y posiciones, se propicie el desarrollo del potencial de los alumnos en condición de migración de retorno y se aproveche el recurso cultural que ellos representan para el contexto educativo y para la formación de sus compañeros, futuros profesionistas destinados a prestar servicio en un mundo cada vez más diverso y complejo en lo cultural y lo lingüístico.

Los relatos autobiográficos como herramienta de mejora de la práctica profesional

Glòria Jové, Irene López, Mireia Farrero, Quim Bonastra

INTRODUCCIÓN. En la Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología y Trabajo Social y en marco del grado de maestros de Primaria, llevamos a cabo un conjunto de acciones pedagógicas basados en inter y transdisciplinariedad con el fin de abrir a los futuros docentes nuevas posibilidades en la mejora de su práctica profesional. Con ello pretendemos mostrar a los futuros maestros que, a pesar de encontrarnos ante un currículum y horario fragmentado en materias podemos y debemos concretar propuestas desde la inter y la transdisciplinariedad, aspecto imprescindible para ser maestros que puedan dar respuesta a la heterogeneidad y a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Para ello apostamos por el relato autobiográfico como una herramienta vertebradora del desarrollo de la profesión profesional.

OBJETIVOS. Mostrar la propuesta inter y transdisciplinar y como el relato autobiográfico deviene un instrumento de metaconsciéncia y de mejora de la práctica profesional de los futuros docentes.

MÉTODO. Nos basamos en una investigación cualitativa para analizar los relatos autobiográficos que los estudiantes realizan durante su formación. Utilizamos el relato para que los estudiantes muestren los procesos de aprendizaje que desarrollan durante el curso, lo cual implica reflexionar sobre experiencias, vivencias y conocimientos en el contexto social y cultural para ayudarlos a tomar conciencia de como construyen y reconstruyen su identidad como docentes (Hernández y Rifá, 2011).

RESULTADOS. La investigación narrativa realizada permite evidenciar como los modelos inter y transdisciplinares que los estudiantes viven en formación les facilita romper con la parcelación del conocimiento y en última instancia con la dicotomía que frecuentemente se da entre los conocimientos presentes en la Universidad y los contextos donde realizan las prácticas. Este hecho permite que los estudiantes conciban el relato autobiográfico como un instrumento de metaconsciéncia que les facilita ir más allá de la dicotomía entre la teoría y la práctica.

Además, a través del análisis de los relatos autobiográficos de los estudiantes hemos evidenciado que cuando les damos la oportunidad de poner en práctica sus modelos docentes durante su formación, estos tienen la oportunidad de mejorar su práctica profesional, entendiendo esta última como un conocimiento que mediatiza entre la teoría y la acción, que no puede ser ni la mera aplicación de la teoría, ni la mera acción, sino que supone la integración de conocimientos formalizados y empíricos consiguiendo una actuación profesional fundamentada (Martin del Pozo, Fernández, González y de Juanas, 2013, p.373). Este resultado nos evidencia la importancia de introducir más espacios en formación donde los estudiantes puedan poner en práctica sus modelos docentes y, a la vez, que estos espacios se complementen con procesos constantes de reflexión.

CONCLUSIONES. Los resultados obtenidos en el proyecto nos permiten afirmar la importancia de aplicar modelos inter y transdisciplinares desde las prácticas docentes para que los estudiantes puedan vivir modelos reales y integrados. La investigación ha evidenciado como la incorporación de los relatos autobiográficos en los modelos de inter y transdisciplinariedad facilita que estos se conviertan en una herramienta de metaconsciéncia que facilita la mejora de la práctica profesional.

Conviven: la presencia de los mitos románticos y el concepto de amor en los jóvenes universitarios

Lucía Alcántara Rubio

INTRODUCCIÓN. El reconocimiento del papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la superación del sexismo y la violencia de género, es hoy generalizado en nuestra sociedad.
Sin embargo, no basta con que las instituciones no sean sexistas, sino que es imprescindible que contrarreste influencias que proceden de una parte de la sociedad, erradicando un modelo ancestral de relación, basado en el dominio y la sumisión, que tiende a reproducirse de una generación a la siguiente a través de mecanismos fuertemente arraigados.
La igualdad y la prevención de la violencia de género se encuentran estrechamente relacionadas con dos objetivos que los profesionales de la educación destacamos como prioritarios: la erradicación del abuso y del empleo de la fuerza como modelo de relación; y la prevención de situaciones de riesgo, facilitando al alumnado encontrar su lugar en la escuela.
La cultura y el contexto cotidiano en el que vivimos nos transmiten en ocasiones una idea del amor ligada al sufrimiento, mientras que explícitamente se nos enseña que violencia y amor son dos conceptos opuestos. En este sentido, prevenir la violencia de género significa contribuir a una nueva socialización, donde aportemos otras ideas y valores que consideremos deseables y más convenientes sobre el amor, los modelos amorosos, y los modelos femeninos y masculinos que consideramos atractivos.
Por lo tanto, el proyecto “CONVIVEN” nace de la doble necesidad de; por un lado, demostrar la presencia de los mitos románticos y diferentes tipos de amor que producen diversos estereotipos sexistas en las y los jóvenes universitarios, y por otro, demostrar la importancia de llevar a cabo programas de prevención eficaces contra el problema de la violencia de género, en concreto en la población adolescente-juvenil, razón por la que se engloba decididamente en el ámbito educativo.

MÉTODO. Se trata de una investigación de tipo descriptiva formada por estudiantes Universitarios de Andalucía, en la que se han combinado técnicas cualitativas y cuantitativas. Para ello se ha empleado un cuestionario de 31 ítems analizados con el programa SPSS, en el que se establece una escala de mitos, falacias y creencias erróneas acerca del ideal de amor romántico. Para la información cualitativa se realizaron 7 entrevistas semiestructurada formadas por 12 preguntas, analizadas con el programa N-VIVO.

RESULTADOS. A la luz de estos resultados, los mitos románticos o falsas creencias sobre el amor conviven interiorizados en gran parte de los estudiantes participantes.

CONCLUSIONES. Podemos confirmar que se refleja la necesidad de seguir profundizando en este tema para comprender más y mejor las relaciones entre los estilos de amor y variables tanto personales como relativas a la relación de pareja, para poder delimitar las posibles relaciones entre el concepto de amor y la génesis y/o mantenimiento de la violencia de género y poder llevar a cabo una “resocialización” a partir de una visión holística y ecológica del mundo, que asegure el equilibrio igualitario entre parejas, siendo el epicentro del trabajo presentado.

Globalización e investigación pedagógica: la paulatina desaparición del enfoque humanístico

Alberto Sánchez Rojo

INTRODUCCIÓN. La globalización, aquella realidad que pretendía hacer del mundo un lugar más igualitario, no lo ha conseguido. Los países más desarrollados se aprovechan injustamente de aquellos que no lo están tanto bajo el auspicio de las grandes multinacionales, las cuales, por su parte, han ido poco a poco haciéndose con el control de la economía mundial (Beyer, 2008; Bauman, 2010; Rodrik, 2011). Esta economía, ya no basada en la producción, sino en el conocimiento y la información, ha hecho que los estados tengan especial interés por el ámbito de la investigación (Cantwell y Kauppinen, 2014). Las consecuencias de esto en cualquier área del saber pero, sobre todo, en pedagogía, no se han hecho esperar.

OBJETIVOS. Este trabajo pretende:

1) Señalar las repercusiones que la globalización ha tenido en el ámbito de la investigación pedagógica.
2) Identificar los patrones que rigen la investigación pedagógica en nuestros días.
3) Analizar hasta qué punto el enfoque humanístico no encaja con las exigencias actuales dentro del ámbito de la investigación pedagógica.
4) Mostrar la importancia de conservar el enfoque humanístico como parte esencial de la investigación pedagógica.

MÉTODO. Análisis crítico de textos y documentos oficiales relacionados directa o indirectamente con la investigación pedagógica, así como con su ejercicio en un mundo globalizado.

RESULTADOS. Los principales resultados hallados podrían resumirse en los siguientes puntos:

1) La investigación pedagógica en nuestro mundo globalizado ha terminado siendo dirigida más por intereses económicos que por razones propiamente educativas.
2) El método científico aparece como requisito imprescindible para que una investigación en Pedagogía sea considerada como tal. Sin embargo, la educación, en tanto que objeto impredecible en su variabilidad, no responde del todo a las características que todo objeto de análisis científico debería tener.
3) El enfoque humanístico, predominante durante siglos en la investigación pedagógica, pierde hoy su sitio dentro de la misma por ser ajeno al uso del método científico.
4) La importancia del enfoque humanístico reside en la problematización, la cual se está perdiendo en el ámbito de la investigación pedagógica actual. Deudora del método científico, resuelve problemas que asume como tales. No obstante, un objeto en esencia abierto como es la educación no permite que nada sea asumido, sino que demanda que todo sea constantemente revisado.

CONCLUSIONES. Homogeneizando nuestros modos de investigar nos hemos distanciado de nuestro objeto de estudio, no tenemos en cuenta la importancia de intimar con él (Fraser y Puwar, 2008). En el caso concreto de la investigación pedagógica, nos hemos alejado de la educación. Los nuevos investigadores en pedagogía no aprenden a formar su carácter, a reflexionar, a pensar, a cuestionar. Aprenden, más bien, a utilizar programas, metodologías, aplicaciones con el fin de innovar, pero no van al fondo de lo que puede encerrar cada innovación. Hemos de volver a los maestros, de cultivar el estudio pausado y reflexivo de la educación, sólo así conseguiremos humanizar la investigación dentro de un campo de estudio que, en sí, ya es plenamente humano.

Cualidades emocionales e intervención educativa. El modelo I.A.R.A.

Enrico Bocciolesi, Andrea De Giorgio, Anna Maria Padovan

El rápido desarrollo de las tecnologías electrónicas, de las relaciones entre pares, y sobre todo de la superficialidad de muchas relaciones interpersonales llega a ser necesario volver a valorarse. Científicamente a nivel educativo y metodológico didáctico se han puesto objetivos claros como la persona holística, en su complejidad.
Valorar la persona, antes como elemento de singular complejidad y después como parte de una comunidad en desarrollo, donde los tejidos entre individuos permiten conseguir la mejora de la estructura social. Así la comunidad vuelve a su centralidad educativa, comunicativa y de conocimiento porque sólo un proyecto bien articulado puede permitir llegar a las satisfacciones de las diferentes necesidades.
Así en Italia en una época caracterizada por el predominio del individualismo, de la práctica y del interés material, no extraña el parcial y en algunos casos, total, ceguera de las necesidades cognitivas, afectivas y emocionales del otro.
La incapacidad de los individuos para conocer, en primer lugar si mismo, lo ha llevado a no poder incluso aumentar su potencial. Esto condujo la sociedad a una visión ineludible de la alteridad como un mundo caracterizado por limitaciones y defectos, dificultando la asistencia, cooperación, mutuo crecimiento y autorrealización.
Con esta propuesta se sugiere alcanzar diferentes objetivos, asi que a partir de una comprensión emocional, consciente, en la era de devaluación de la persona e alter ego digital, es algo necesario para la comprensión misma de los otros y del entorno social. Las cualidades de las personas, saber evaluarlas, conocerlas y reconocerlas en los otros es fundamental, dado que el objetivo no es solo lo de llegar a empatizar con los demás, sino distinguir las características emocionales positivas, tanto en las escuelas cuanto en otros lugares como los hospitales.
En particular, en la educación y la salud, la atención a las necesidades del otro, aunque sea apoyado y estimulado, se ha convertido en cada vez más utópica. Así nació una emergencia no sólo de educación y formación en relación con la gente en general, sino enfocada a promover estos relevantes hábitos en los mismos formadores y cuidadores.
El modelo que presentamos, se llama I.A.R.A.®, acrónimo de Encuentro-Adherencia-Responsabilidad, Autonomía, tiene como objetivo formar y capacitar a la persona a un enfoque positivo interpersonal e intrapersonal a través del autocuidado y la comprensión hacia los demás. Así surge la comprensión que esa alteridad es un mundo individual lleno de connotaciones positivas y potenciales específicos útiles para la realización personal y también de trabajo en equipo.
La metodología del modelo I.A.R.A.® permite cumplir con nuevas tareas de la contemporaneidad, cuáles son las de la disminución de casos de bulismo y de aislamiento de los jóvenes y de las personas adultas.
Especial atención ocupa la educación sobre el manejo de las emociones, pensamientos y herramientas necesarias para lograr buena salud física y mental y sana relación con y entre sí.

Percepción del alumnado sobre la formación investigadora en educación

Víctor León Carrascosa, Judit Ruíz Lázaro, Belén Obispo Díaz, Carlos Sanz Simón

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece nuevos Programas Oficiales de Postgrado. La creación y la organización de estas nuevas titulaciones modifican, por un lado, el contexto formativo de los futuros docentes universitarios, y por otro lado, su limitación para desarrollar o ejercer su profesión. Como consecuencia, los trabajos que realizan los futuros docentes universitarios se enfocan hacia ámbitos más específicos y sus funciones investigadoras quedan reducidas según el tipo de especialización escogida. Esto nos lleva a la necesidad de plantear cómo es la adquisición y/o desarrollo de las nuevas competencias hacia una buena formación en investigación educativa, para dar respuesta de manera adecuada a las demandas reales de la comunidad universitaria y/o un mayor ajuste a la demanda científica.

El propósito de esta investigación es analizar la formación investigadora en los Másteres Oficiales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2015/2016. Nuestra motivación parte de la formación académica e investigadora adquirida en la formación del Máster de Investigación de Educación con el fin de valorar la dimensión investigadora en la formación de postgrado previa a la formación de doctorado.

A lo largo del trabajo definimos los conceptos clave de este estudio e indicamos las dimensiones centrales dentro del marco teórico de investigación que consideramos relevantes a través de las aportaciones proporcionadas por otros autores, informes institucionales y prácticas educativas e investigadoras en el contexto español, así como aquellos estudios más representativos de carácter internacional. La metodología utilizada es cuantitativa, pretendiendo mostrar la relevancia del estudio de la dimensión investigadora asociada a la formación de postgrado con la intención de describir y comparar la percepción de los estudiantes en su desarrollo y adquisición de dicha formación investigadora.

Este trabajo se encuentra enmarcado en una investigación más amplia, que contempla también la metodología cualitativa con el uso de entrevistas en profundidad, con la finalidad de obtener la visión complementaria del profesorado que coordina e imparte estos estudios.

La Escuela Pública como institución de lo común

Isabel Magalló Albert, Lucía Forcadell Aznar, Mara Socolovski Batista

La construcción de una democracia social y las expectativas de que la institución educativa democrática debe estar al servicio de la ciudadanía y preparar para ella forma parte del discurso de John Dewey. Esta comunicación articula estos significantes con las políticas y prácticas organizativas y pedagógicas en la actualidad. Nuestro objetivo es mostrar la vigencia de los postulados de Dewey sobre la Escuela Pública como comunidad educativa democrática, visibilizar propuestas actuales que se erigen en hegemónicas y que actúan en contra de estos principios y finalmente, proponer principios y formas de acción común en la Escuela que instituyan una democracia participativa, radicalizandola.

La metodología que empleamos es en una reflexión teórica que abarca desde la filosofía de la educación de John Dewey y Amy Gutmann, pasando por la pedagogía de la creación social de Antonia De Vita, y por la sociología y filosofía de Christian Laval y Pierre Dardot. Esta reflexión forma parte de un trabajo en colaboración, de estudio y reflexión pedagógica de las autoras, que combinan los aprendizajes de sus respectivos doctorados en didáctica y organización escolar.

Dicho trabajo mostrará resultados teóricos en relación a los principios y las formas de acción de la Escuela Pública y la recreación de una comunidad democrática, así como las implicaciones en la construcción de subjetividades ciudadanas. Por otro lado, razonará la ilegitimidad democrática de algunos principios y formas de acción que se configuran como hegemónicas desde los poderes económico-políticos actuales, tales como las políticas neoliberales de privatización y mercantilización de la institución educativa, la meritocracia y la consideración de la calidad basada en el rendimiento académico. Asimismo expondrá la organización escolar que centraliza el poder y descentraliza la gestión, y el carácter consultivo y no paritario de los consejos escolares en todos los niveles -desde la Escuela hasta el Estado-; así como algunas prácticas que se extienden en la actualidad como las comunidades de aprendizaje acompañadas de sus cuestionables factores de éxito.

La comunicación concluirá con propuestas concretas para la reflexión en relación a la política, la organización y la acción educativa que se pretendan democráticas. Las mismas pasan por una política de lo común, por el control democrático de la institución educativa, y la consideración de ésta como institución de reciprocidad y de solidaridad, evitando la instrumentalización de la misma por el poder público -entendido como forma estatal- pasando de la consideración de la educación como servicio público a la condición de servicio común. Este abordaje requiere una organización descentralizada y desconcentrada que confiera a la ciudadanía derecho a la intervención, la deliberación y la decisión, radicalizando la democracia. En correspondencia, la acción educativa debe ir encaminada a una pedagogía de la creación social.

Diseño de una ingeniería didáctica a partir de la coordinación de registros de representación semióticos en relación al concepto de función.

Jesús Macías Sánchez

INTRODUCCIÓN. Si algo caracteriza a la actividad matemática es que se trata de una actividad fundamentalmente simbólica. Los objetos de conocimientos matemáticos no existen en la realidad, no son perceptibles ni manipulables de una manera directa y requieren del uso de las representaciones para poder trabajar con ellos. En este sentido, uno de los fenómenos más importantes que concierne a la utilización de representaciones reside en la no existencia de una única representación que ostente un determinado objeto de conocimiento y cómo una adecuada actividad matemática obliga a conocer, identificar, articular y movilizar los diversos registros de representación, pues desde el punto de vista cognitivo, la conversión entre representaciones es el primer umbral de la comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. Este hecho se ve acrecentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del concepto de función y sus propiedades, donde la representación adquiere una marcada importancia.

OBJETIVO: La comunicación presentada persigue mostrar el diseño de situaciones de aula para Secundaria Obligatoria que permiten caracterizar el concepto de función y su proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándonos, principalmente, en la utilización de los distintos registros de representación, fundamental para el aprendizaje significativo de dicho concepto.

METODOLOGÍA: Nos enmarcamos dentro de la denominada Didáctica Fundamental, corriente francesa de origen sistémico; en particular, vamos a apoyarnos, en la Teoría de los Registros de Representación Semióticos de Raymond Duval, que proporciona los estudios teóricos en relación al empleo de la representación, así como en la Teoría de Situaciones de Guy Brousseau, de probada utilidad en el diseño de ingenierías didácticas. Ambas pueden establecer una relación de simbiosis, de modo que a través de la Teoría de Situaciones Didácticas se puedan desarrollar tareas que ayuden a los alumnos a favorecer y efectuar conversiones entre los distintos registros de representación existente, y a través de la Teoría de los Registros de Representación Semiótica, y por ende de la utilización de múltiples sistemas de representación y del papel que van a jugar como variable didáctica, los estudiantes lleguen a una conceptualización y comprensión de las nociones matemáticas de función de una manera más integra y completa.

RESULTADOS: El análisis efectuado no solo nos indica como la metodología desarrollada prepara a los alumnos tanto para la realización de pruebas de formato clásico, como para pruebas competenciales, y además contribuye a un aprendizaje de los conocimientos de manera más significativa pues los alumnos del grupo experimental han sido capaces de aplicar los conocimientos trabajados a lo largo de la ingeniería fuera del contexto de su aprendizaje.

CONCLUSIONES: El diseño y puesta en práctica de situaciones de aula que demanden la utilización de varios registros de representación, es esencial para el ejercicio y el desarrollo de las actividades cognitivas fundamentales del alumno,

especialmente en relación al concepto de función, viéndose favorecido su aprendizaje al plantear la construcción del mismo de forma a-didáctica.

Evaluación de la calidad de los programas de licenciatura a través de un Indicador de Desempeño Académico basado en los resultados en el EGEL

Priscila Guido García, Catalina Betancourt Correa

La evaluación de la calidad educativa de los programas que ofertan las Instituciones de Educación Superior (IES) es una labor de importante trascendencia para el mejoramiento del sistema educativo. El Examen General de Egreso para la Licenciatura (EGEL) es una prueba nacional, especializada por carrera profesional, cuyo propósito es identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades esenciales para iniciarse eficazmente en la profesión. Los resultados en este examen, cuando se sustenta por el total de egresados, permiten distinguir el nivel de calidad académica de los programas educativos.

OBJETIVO. Evaluar la calidad académica de los programas de licenciatura de las IES en México a través de un indicador basado en los resultados en el EGEL y clasificar a los programas en niveles de rendimiento académico con criterios de alcance nacional.

MÉTODO. Se representó gráficamente en un plano cartesiano los resultados de los egresados de más de 2,200 programas de licenciatura que obtuvieron Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) y Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS) en el EGEL en un periodo de referencia. La ubicación de un programa educativo dentro del gráfico dependió del grado en que sus egresados obtuvieron resultados satisfactorios o sobresalientes en el EGEL.

RESULTADOS. De acuerdo con la distribución de los resultados de los programas a lo largo del plano cartesiano, se definieron tres niveles: *Nivel 2*, se ubican los programas en los que 60% o más de sus egresados, pero menos de 80%, obtienen testimonio de desempeño, *Nivel 1*; se ubican los programas en los que 80% o más de sus egresados obtienen algún testimonio de desempeño y *Nivel 1Plus* donde se ubican los programas en los que 80% o más de sus egresados obtienen algún testimonio de desempeño (TDS o TDSS) y 50% o más de sus egresados obtienen TDSS.

CONCLUSIONES. Este indicador de calidad académica representa un reconocimiento para las instituciones educativas de los logros alcanzados mediante la aplicación del EGEL a sus egresados y brinda a la sociedad información relevante sobre la formación alcanzada por los egresados de los distintos programas educativos de licenciatura en el país. Es un indicador válido y confiable de rendimiento académico (basado en resultados) para los procesos de planeación y evaluación interinstitucional y de acreditación de los programas de licenciatura.

Examen General para el Egreso de la Licenciatura: una herramienta eficaz de información para la mejora y aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior

Catalina Betancourt Correa

Los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) son pruebas nacionales en México, especializadas por carrera profesional, cuyo propósito es identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades esenciales para iniciarse eficazmente en la profesión. Cuando un egresado de una Institución de Educación Superior (IES) presenta un EGEL, la información que recibe le permite saber en qué nivel se encuentra su formación con respecto a un estándar nacional de formación profesional. Cuando una institución logra que todos los estudiantes que egresan o están por egresar de un programa sustenten esta prueba, cuenta con un indicador de rendimiento académico de la eficacia del programa, así como con un diagnóstico de las fortalezas y dificultades que presentan sus egresados sobre los contenidos del examen para el desarrollo de mejoras curriculares. Asimismo, este indicador, basado en resultados, le permite satisfacer los requerimientos asociados a la evaluación interinstitucional, la acreditación y la rendición de cuentas.

OBJETIVOS. Diseñar, construir y aplicar los EGEL para identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país.

MÉTODO. La construcción de los EGEL está basada en la metodología para el desarrollo de pruebas a gran escala de Thomas M. Haladyna (2006). Para garantizar la validez de contenidos se establece por norma que estos sean definidos, revisados y sancionados por comités denominados Consejos Técnicos (CT) integrados por expertos en los contenidos de cada profesión de las IES públicas y privadas del país, colegios de profesionales e instancias empleadoras de cada profesión. Los CT se apoyan en cuerpos auxiliares, denominados Comités Académicos, para el desarrollo de tareas especializadas: delimitación del contenido de las pruebas, generación y validación de reactivos. Los contenidos de todos los exámenes están organizados en cuatro niveles de anidamiento (áreas, subáreas, tareas y conocimientos y habilidades), que corresponden a la forma como se organiza la propia práctica profesional, según el punto de vista de cada CT. Los egresados que sustentan un EGEL se exponen a problemáticas típicas del ejercicio de una determinada profesión.

RESULTADOS. De 1994 a 2015 más de 1,400,000 egresados de licenciatura han sustentado un EGEL. En el periodo 2005–2015 casi se ha triplicado su demanda, pasando de 60,800 sustentantes en 2005 a 178,861 en 2015.

CONCLUSIONES. 39 EGEL están en operación agrupados en tres áreas disciplinares: Ciencias de la vida y la conducta, Ciencias sociales y humanidades y Diseño, ingenierías y arquitectura. Los EGEL brindan información válida y confiable a la sociedad, adicional a la que ofrecen las instituciones educativas por medio de los títulos y certificados profesionales correspondientes, sobre los individuos que son competentes para iniciarse en el ejercicio de la profesión.

Exploraciones críticas sobre educación intercultural

Giuliana Castellucci Vera

Las sociedades, conforme el tiempo pasa, parecen cambiar cada vez con más rapidez en todos los aspectos. Uno de estos rasgos característicos es el desplazamiento de las poblaciones, con mayor o menor facilidad según su procedencia y destino. Esto es algo que se encuentra representado de manera significativa en el ámbito educativo, concretamente estoy hablando de la creciente diversidad cultural presente en el mismo. Pues, a pesar de que las tasas estadísticas de alumnado inmigrante hayan descendido si las comparamos con las de diez años atrás, la diversidad de etnias y razas sigue siendo fuerte en nuestro país.

A pesar de que estemos ante una realidad no tan novedosa, el sistema educativo sigue mostrando deficiencias en cuanto a las acciones educativas que se deben emprender para afrontar de forma competente dicha realidad. Esta comunicación tiene como objetivo principal arrojar luz sobre este aspecto mediante la presentación y distinción de diferentes modelos educativos relacionados con la educación de poblaciones escolares multiculturales. Estos serán analizados desde una perspectiva crítica y entre ellos se concluirá cuál ha sido, tras la investigación basada en la metodología de revisión bibliográfica, el que se muestra como más completo y justo para una sociedad democrática del S.XXI. Así mismo, se pretende ofrecer una aproximación a algunas pautas educativas específicas que se pueden llevar a cabo a nivel de comunidad, de centro y de aula, más concretamente en la etapa de Educación Infantil, que es en el campo donde más se profundizó en la presente investigación.

La presente propuesta de comunicación estaría englobada en el campo de la Pedagogía o Educación Crítica, que parte de un plano discursivo/teórico pero con la finalidad de repensar la acción educativa desde la reflexión –tanto conceptual como metodológica- crítica. Por ello, la comunicación debería estar adscrita a la Línea Estratégica de trabajo denominada: *Reflexión, acción educativa y pensamiento pedagógico.*

La socialización de los niños homeschoolers

Maria Bellmunt Borràs

INTRODUCCIÓN. En la comunicación presentamos el Trabajo Fin de Máster, que se basa en una aproximación al fenómeno del *Homeschooling* y en el que se analiza si es una opción educativa que fomenta la socialización de los niños.
Pretendemos contribuir al reconocimiento y posible regulación del *Homeschooling*, para mejorar la oferta educativa y ampliar los derechos educativos y de conciencia de los padres con la formación de sus hijos.

OBJETIVOS. En nuestra investigación nos propusimos analizar la sociabilidad de un grupo de niños homeschoolers y contribuir con las líneas de investigación actuales sobre la socialización de estos niños para comprobar las siguientes hipótesis:
1. "Los niños homeschoolers son sociables".
2. "La asistencia a un centro escolar no es condición imprescindible para socializar".

MÉTODO. Tras el análisis de la literatura científica sobre el *homeschooling* y la dimensión socializadora, adoptamos una metodología mixta, cuantitativa, mediante un diseño no experimental (ex post facto) utilizando un cuestionario contrastado que se envía en el año 2015 a una muestra de niños de primaria y secundaria escolarizados y a otra de niños *homeschoolers,* y cualitativa mediante un *focus group* con familias con ambos tipos de escolarización.

RESULTADOS. Los resultados que se muestran en la exposición oral permiten confirmar las hipótesis de partida, los niños homeschoolers están igual o más socializados que sus compañeros que asisten al colegio.

CONCLUSIONES. Tras el estudio, la reflexión y el análisis de la bibliografía consultada, de las respuestas al cuestionario y de las conversaciones generadas en el grupo de discusión consideramos que se puede concluir que:

1. La palabra socialización comporta diferentes significados.
2. El colectivo *homeschooler* no encuentra problemas en la socialización de sus hijos. Las investigaciones consultadas indican que la socialización de los niños homeschoolers es igual o mejor que la de los niños escolarizados.
3. Existen dos tipos de socialización:
    a. Positiva que implica responsabilidad y cooperación y fomenta una buena auto estima y actitud de servicio
    b. Negativa, resultado de una segregación coercitiva, competitividad, dependencias negativas, burla y acoso, propiciando pobre autoestima y respuestas agresivas.
4. Los padres que optan por el *Homeschooling* buscan una buena socialización basada en la unidad familiar y en la interacción con el colectivo *homeschooler*.
5. Cuantitativa y cualitativamente los niños *homeschoolers* obtienen resultados iguales e incluso superiores en las dimensiones socializantes analizadas.
6. En cuanto a la socialización de los niños, el *Homeschooling* es un método que, con sus ventajas e inconvenientes, funciona y da buenos resultados.

Educación en la Intergeneracionalidad

INTRODUCCIÓN. La investigación de principios de siglo pone de relieve los aspectos negativos de la relación intergeneracional, como son los modelos asociados al cuidado de personas mayores (Davey y Tagaki, 2013), el esfuerzo o la carga en el cuidador (Crespo, 2007; Garro-Gil, 2011), llevándonos hacia un paradigma contraproducente, en cuanto que se presta escasa atención a la faceta positiva que supone el cuidar y el ser cuidado en una relación intergeneracional (Rivas, 2015). Asimismo, el foco de estudio se centra en la figura del abuelo que es cuidado, y deja en segundo plano la faceta de cuidador que éste también desarrolla. No obstante, empiezan a oírse voces en la investigación sobre la función educadora del abuelo, en cuanto que genera en los demás miembros un aprendizaje de valores, actitudes y conductas positivas (García, Pérez y Martínez, 2014; González y De la Fuente, 2008; Rivas, 2013; Triadó, Villar, Solé, Celdrán, Pinazo, Conde y Montoro, 2008) que revierten en la sociedad, en cuanto que lleva a éstos a preocuparse por los que están fuera de su entorno familiar, además de ser ellos miembros funcionales de la comunidad. Por esta razón, la apuesta por revalorizar el potencial de las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos suponen una inversión educativa que influye positivamente en la acumulación de capital humano (Donati y Solci, 2011).
Se precisa, por tanto, investigar desde nuevos enfoques de corte más humanista, centrados en la familia, que recuperen la centralidad de la persona y la dignidad humana en el escenario educativo y social.
La relación intergeneracional suele estar mediada por una generación intermedia: la de los padres. La Recomendación Rec (2006)19 del Consejo de Europa sobre la parentalidad positiva encuadra todas las actuaciones que se promuevan en relación a las actuaciones parentales.

OBJETIVOS. Realizar un estudio teórico sobre las investigaciones y grupos de investigación que existen en el panorama Español y Europeo que abordan la cuestión de la relación intergeneracional abuelos-nietos.

MÉTODO. Se realizará un estudio teórico descriptivo partiendo de las principales bases de datos.

RESULTADOS. La información será clasificada en función del paradigma con el que se abordan las investigaciones, los aspectos que se estudian de cada uno de los agentes, la dimensión teórico-práctica de las investigaciones y su plasmación en planes de formación en competencias parentales sobre la intergeneracionalidad.

CONCLUSIONES. Como resultado de la investigación se tratarán de poner de manifiesto dos líneas de trabajo:
1) La necesidad de formar a la generación intermedia –los padres- en la educación para la intergeneracionalidad.
2) La necesidad de que los agentes externos a la familia –concretamente, los docentes- reciban una formación educativa específica y adecuada para formar a los niños y jóvenes en edad escolar en el fortalecimiento de los vínculos intergeneracionales.

Valoración de las competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx por parte de las entidades de prácticas externas

José María Martínez Marín, María José Sosa Díaz

Esta investigación se plantea como objetivo principal la evaluación por parte de las entidades que acogen alumnos en prácticas de Educación Social de la Universidad de Extremadura de la importancia de las competencias transversales del Grado y de varias competencias transversales no incluidas en la titulación muy valoradas por los empleadores (Proyecto REFLEX (ANECA, 2008), Estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006) y Catálogo Cómo ser Competente de la Universidad de Salamanca (Coco, 2013)).

La metodología empleada ha sido ex-post-facto o no experimental. Dentro de este enfoque se han adoptado las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo-causal por medio de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002). Se trata de una investigación transeccional ya que los datos de de la encuesta han sido recolectados en un único momento, con el propósito de describir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia e interrelación.

El “Cuestionario para la evaluación de competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx por parte de entidades, organizaciones y empresas” fue creado ad-hoc y se basó en los siguientes estudios: el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), el Estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega, 2006) y el Estudio de las competencias profesionales de los educadores sociales (Fullana, Pallisera y Planas, 2011), a pesar de que estos estudios no mencionan ningún procedimiento para evaluar la fiabilidad y validez de sus instrumentos, en esta investigación si se analizaron las propiedades psicométricas del cuestionario obteniéndose una calificación excelente de la validez del mismo a través del juicio de expertos (Comisión de Calidad del Grado) y una fiabilidad muy alta según la clasificación de Morales, Urosa y Blanco, (2003). Este instrumento fue cumplimentado por los tutores de las entidades que componían la muestra.

Los resultados son consistentes con los obtenidos en las investigaciones de referencia (Libro Blanco de la Titulación (ANECA, 2004), Fullana et al. (2011) y Rodríguez, Ortega y Olmos (2007)) y muestran que las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones y la de Habilidades interpersonales son las más valoradas, mientras que las competencias Comunicación oral y escrita en lengua materna, Gestión por procesos con indicadores de calidad, Liderazgo, Sensibilidad hacia temas medioambientales y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales son las menos valoradas. Por otra parte, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias en cada uno de los perfiles profesionales definidos por el Libro Blanco de la Titulación ni para cada una de las categorías de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

Detección de necesidades formativas en el Grado de Pedagogía

Nydia Recio Hernán, Mónica Fontana Abad

La universidad ocupa un papel central en el país, debido a que ejerce una gran influencia en el desarrollo intelectual, cultural y social de las personas. Es por este motivo, que la formación y los conocimientos que se adquieren en ella son factores claves para el desarrollo de las funciones de los profesionales.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo es la formación del pedagogo, debido a que depende del tipo de formación que reciban desarrollaran o no de manera eficaz sus funciones. Entre las funciones que debe realizar, destaca la aplicación de pruebas, interpretación de resultados y realización de informes entre otras. La adquisición de ellas, está ligado al ámbito del diagnóstico pedagógico, por ello, creo que es necesario conocer la visión del alumnado universitario sobre este aspecto para dar respuesta de manera adecuada a las demandas del mismo.

El propósito de este estudio es analizar las necesidades formativas en el grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2015/2016. La motivación parte de la formación adquirida en el grado y de la necesidad de que existan otras vías dentro del ámbito universitario que fomente la adquisición de conocimientos.

La metodología para dicho estudio ha sido fundamentalmente descriptiva, mediante la aplicación de un cuestionario elaborado *ad hoc*, en el cual los estudiantes de 4º del Grado de Pedagogía debían indicar la importancia que le daban a una serie de indicadores en su formación. El análisis de los resultados nos ha llevado a confirmar que es necesario que se proporcione una formación más amplia en determinadas competencias.

A partir de estos resultados se está diseñando la creación de un espacio que permita ofrecer un plan de formación a los alumnos, de manera que puedan desarrollar sus competencias para el Diagnóstico Pedagógico de forma más practica antes de incorporarse al mundo laboral.

Este trabajo se encuentra enmarcado dentro un estudio más amplio, que contempla un diseño de un plan de formación, en el cual se desarrollan una serie de acciones formativas que cubran dichas carencias formativas.

Educación positiva: factor clave para la formación en el ámbito universitario

Presentación Ángeles Caballero García, María José Carretero Cenjor, Sara Sánchez Ruiz

INTRODUCCIÓN. La preocupación por una excelente educación en las Universidades como forma de desarrollo de las personas y de la sociedad es cada vez más reconocida (Ortega, Bornachera, Solano, Lara y Ballestas, 2016). La labor docente es para muchos altamente satisfactoria y generadora de bienestar psicológico y felicidad; pero para otros puede ser altamente estresante. El estrés laboral es el segundo problema de salud relacionado con el trabajo más frecuente en Europa, después de los trastornos musculoesqueléticos. La búsqueda de datos que enfaticen los aspectos positivos de los docentes, sus expectativas, motivaciones, fortalezas personales y su optimismo, es de por sí una tarea importante y pertinente. Diversas evidencias experimentales indican que es posible influir positivamente y de forma sostenida sobre el bienestar subjetivo de las personas.

OBJETIVOS: La presente investigación se enmarca dentro de la perspectiva de la psicología positiva y tiene como objetivo conocer los niveles de felicidad, satisfacción con la vida y con el trabajo de estudiantes universitarios y cómo pueden variar con una intervención dirigida a trabajar las emociones en el aula.

MÉTODO: Diseño no experimental, de tipo exploratorio, transversal y descriptivo.

PARTICIPANTES: 43 alumnos de primero y segundo cursos de los Grados de Maestro en Educación Infantil, de edades comprendidas entre los 18 y los 35 años de edad.

INSTRUMENTOS: La escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999); la escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al. (1985) y la escala de satisfacción laboral (ESL-VP) de Anaya y Suárez (2007).

RESULTADOS: Los alumnos mejoran sus niveles de felicidad, de satisfacción con la vida y con el trabajo, después de una intervención basada en el trabajo de emociones positivas integrada dentro de los contenidos específicos de las materias estudiadas.

CONCLUSIONES: La felicidad se aprende y tiene efectos positivos en el desarrollo personal y social, en la satisfacción por la vida y el trabajo. Se recomienda el diseño y puesta en marcha de programas de bienestar y mejora de la calidad de vida laboral para los docentes y por extensión para toda la población universitaria y no universitaria. Educar en felicidad, es educar en salud y bienestar, condiciones que aseguran un buen rendimiento en el trabajo. La sociedad demanda profesionales felices, creativos, emprendedores que sepan gestionar sus emociones y desarrollar esos procesos educativos en las aulas, para formar ciudadanos felices en entornos sanos y eficazmente productivos.

Educación emocional en el curriculum universitario: su efecto en el rendimiento académico

Álvaro Moraleda Ruano, Presentación Ángeles Caballero García

INTRODUCCIÓN. La educación emocional se caracteriza por el conocimiento y desarrollo de competencias emocionales para mejorar la forma de vivir, tanto de manera individual como social, ya sea de corte preventivo, para la resolución de conflictos o hacia una prosperidad futurible. En el plano docente, es cardinal recalcar, tanto por ser beneficioso para los alumnos como para el profesor, la necesidad de la competencia emocional y la forma de instruir la importancia del plano emocional en la educación inicial del futuro profesor. Por ello, en la última década las universidades incluyen formación relacionada con las emociones en sus planes de estudios. En cuanto a la sociedad, hace tiempo que es consciente de la importancia que tiene la educación emocional en el bienestar personal y social.

OBJETIVOS. Teniendo en cuenta este contexto que defiende la necesidad de una educación emocional quisimos conocer si un Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional (PIPEE) con alumnos universitarios de educación y psicología tenía mayor influencia en su inteligencia emocional rasgo o habilidad, y en qué medida ejercía su influencia en los logros académicos de los estudiantes.

MÉTODO. Para ello utilizamos un diseño cuasiexperimental pretest-posttest, con 101 sujetos, distribuidos en dos grupos naturales (control y experimental) no equivalentes, de 44 y 57 alumnos, respectivamente. Instrumentos: Tomamos medidas de IE rasgo de personalidad (medidas con el TMMS-24), IE capacidad máxima (medidas con el MSCEIT) y logro académico.

RESULTADOS. Los resultados solo mostraron diferencias significativas en la IE como capacidad máxima y en los grupos que recibieron la formación frente a los que no y en algunas tareas, ramas, áreas o puntuación general, siempre a favor del tratamiento frente a la ausencia de él.

CONCLUSIONES. La educación emocional tiene un efecto positivo y moderado en el rendimiento.

Experiencias de innovación educativa exitosas en España. Estudio y análisis de tres décadas de premios “Francisco Giner de los Ríos”

Elena Piñana Martin, Bianca Thoilliez

En España, con el fin de agradecer y reconocer la labor de innovación que realizan los centros educativos, las administraciones educativas convocan y otorgan diferentes premios. Con ello se busca reconocer la labor didáctica o de investigación de los mismos y su contribución a la innovación pedagógica, así como difundir sus resultados entre la comunidad escolar y académica. De las diferentes convocatorias que abre regularmente el Ministerio de Educación, el presente trabajo se centra en analizar la convocatoria “Francisco Giner de los Ríos”. Son premios que se conceden a equipos docentes de enseñanza no universitaria a los que se les reconocen el ejercicio profesional de buenas prácticas docentes. Se valoran especialmente aquellas prácticas innovadoras de aula que tengan como objetivo la mejora de la calidad educativa. Los premios los convoca el Ministerio de Educación, y pretenden servir de estímulo a los docentes para innovar e investigar.

En el año 2015 se han cumplido treinta años desde su creación. Un aniversario que, además, ha coincidido con los cien años del fallecimiento de Francisco Giner de los Ríos. Fue, precisamente, en recuerdo de la trayectoria de este gran pedagogo cofundador de la Institución Libre de Enseñanza, en quien se inspiraron inicialmente estos galardones. Coincidiendo con esta efeméride, el objetivo del presente trabajo pretende trazar la línea de la evolución seguida por esta convocatoria a lo largo de sus tres décadas de historia, identificando cambios y tendencias sobre cómo se ha ido concretando el concepto innovación educativa y en torno a qué ejes fundamentales debe desarrollarse una experiencia pedagógica innovadora.

Para ello, se consultarán, en primer lugar, las convocatorias y resoluciones publicadas en el Boletín Oficial del Estado correspondientes a las treinta ediciones celebradas. Una vez recopilada esta documentación, se procederá al análisis descriptivo de los siguientes aspectos: fechas de convocatoria y resolución, modalidades, dotación económica, indicadores de la memoria a presentar, criterios de evaluación, composición del jurado, proyectos premiados (nombre y autores) y datos del centro correspondiente (nombre y ubicación geográfica). A continuación, se procederá a desarrollar un análisis de contenido de las compilaciones y resúmenes de los proyectos premiados que se hayan publicado hasta la fecha. En dicho estudio, priorizaremos en nuestro análisis los proyectos correspondientes a la etapa de Educación Primaria, y se tendrán en cuenta las siguientes categorías de análisis: cambio metodológico, educación en valores, educación por competencias, proyectos interdisciplinares, proyectos unidisciplinares y la inclusión de las TICS. Con todo ello, además de poner en valor esta interesante iniciativa pedagógica de nuestra reciente historia de la educación, obtendremos una panorama completo sobre cómo la administración educativa, a lo largo de las últimas tres décadas, ha venido entendiendo la innovación educativa en nuestro país.

Participar y convivir: claves de una escuela democrática. A propósito de un estudio del imaginario colectivo de los especialistas en educación de Argentina y España

Roser Grau Vidal, Laura García Raga, Ramón López Martín

El estudio del significado de la escuela democrática sigue siendo un tema de preocupación para numerosos expertos en educación, ya puesto de manifiesto en las lejanas, que no superadas, teorías de John Dewey. Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo se centra en indagar sobre el significado de escuela democrática y sus componentes, a partir de las percepciones de expertos en educación de Valencia (España) y Salta (Argentina).

Se ha realizado una investigación de campo, encaminada a concretar las etiquetas o componentes de una escuela democrática, considerando la participación y la convivencia como elementos clave, a través de una serie de entrevistas y grupos focales, aplicados a 680 especialistas en educación, bien en ejercicio profesional activo (profesores y gestores del sistema educativo), bien en formación (estudiantes de títulos universitarios de pedagogía o ciencias de la educación), de ambos países.

A raíz de los resultados obtenidos en el estudio realizado, se puede concluir que una escuela democrática es una comunidad de aprendizaje donde la participación crítica y responsable de todos en la gestión y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (educar *en* democracia), aspira a trascender el espacio y el tiempo escolar para convertirse en un taller práctico de convivencia y cohesión social (educar *para* la democracia). Como propuestas para llevar a cabo en futuras investigaciones, los mismos especialistas hacen referencia a la necesidad de recibir formación de expertos en temáticas de educación democrática, así como de indagar sobre estrategias que potencien la participación de toda la comunidad educativa.

Las calidades de movimiento en las Enseñanzas Profesionales de Danza Contemporánea del conservatorio José Espadero

Silvia Soto Tarí

Las calidades de movimiento, entendidas como una adjetivación del mismo, se encuentran reguladas en las Enseñanzas profesionales de Danza Contemporánea (EPDC), a nivel tanto nacional como en su descentralización autonómica, a través del objetivo que alude a ellas en la asignatura Técnicas de Danza Contemporánea.

Realizamos un análisis del Real Decreto 85/2007 así como de la legislación que regula las EPDC en las diferentes autonomías, vislumbrando una diversidad nominal para referirse a ellas y ausencia de qué calidades de movimiento son objeto de enseñanza-aprendizaje.

Tanto la regulación legislativa de las calidades de movimiento como la reciente aproximación a éstas por Ñeco (2014), hacen referencia a una realidad teórica pero ¿cuál es la realidad práctico educativa que acontece en el aula?

El objetivo general es conocer la realidad educativa del aula, acontecida en las EPDC del Conservatorio José Espadero, estableciendo un diálogo interdependiente entre teoría-praxis, en la consideración de las calidades de movimiento como objeto de estudio. Derivados del objetivo general, se enuncian tres objetivos específicos que expresan propósitos más definidos y delimitados. (1)Obtener información del tratamiento que ofrecen en la actualidad mencionadas enseñanzas, en relación a los descriptores que construyen las calidades de movimiento; (2) conocer las calidades de movimiento que se desarrollan en las EPDC en relación a la construcción de Ñeco(2014); y por último, (3)indagar en la construcción emergente de calidades de movimiento no contempladas en el marco de referencia.

Para ello, desde un enfoque interpretativo y perspectiva crítica, desarrollamos un estudio de caso en el Conservatorio Profesional de Danza José Espadero, tomando como muestra al Departamento de Danza Contemporánea.

El análisis de resultados nos permite afirmar que mencionadas enseñanzas se aproximan a las calidades de movimiento de Ñeco (2014) como marco teórico, y a su vez éste propone cuatro nuevas calidades de movimiento no abordadas en el centro. Asimismo, la práctica docente enriquece dicha construcción, a través de (a)la recomendación de tres descriptores que puntualizan la definición de éstas y (b)con tres nuevas calidades.

En relación a las calidades de movimiento presentes en dichas enseñanzas, tanto desde la predeterminación como desde la emergencia, especificamos que no todos los docentes indican el uso de todas las calidades señaladas, sino que éstas forman parte del cómputo recogido de los participantes en su globalidad. Esta situación, en favor de la diversidad docente, muestra que no existe una unidad de centro en cuanto a las calidades de movimiento, a efectos contextualizados del presente estudio.

Así, proponemos la elaboración futura de un programa secuencial de calidades de movimiento, como espacio de encuentro entre la teoría y la práctica y lugar donde la práctica docente individual puede extenderse y compartirse al resto de colegas, en un primer momento a efectos del centro. De este modo, subrayamos las aportaciones de cada personalidad docente para enriquecer la globalidad práctica y contexto educativo del centro, así como la complementariedad que realiza la teoría sobre ésta y viceversa.

Un Modelo de acompañamiento a las prácticas de estudiantes de Pedagogía

Erika Viviana Soto Aranda

INTRODUCCIÓN. Los esfuerzos por dar un carácter formativo consistente en el periodo de práctica de los estudiantes de pedagogía ha significado la necesidad de construir bases sólidas para un aprendizaje amplio a partir de un enfoque de diálogo y colaboración con instituciones escolares; a partir de este contexto el Modelo de acompañamiento de práctica a estudiantes en formación pedagógica (MAPPs) en su contenido busca guiar al estudiante en el desarrollo de proyectos pedagógicos situados en realidades educativas de contextos diversos. El modelo comprende tres ejes claves, reflexión, diálogo y colaboración, que dialogan en sus cinco dimensiones trabajo entre ellas, triada pedagógica, acompañamiento situado, aprendizaje entre pares, diversidad de contextos, e investigación-acción.

OBJETIVOS. Incentivar procesos de investigación-acción con procesos pedagógicos reflexivos para la toma de decisiones dialogadas entre estudiantes y docentes en ejercicio relevando la generación de nuevos conocimientos para el mejoramiento del desarrollo docente .
En cuanto a la metodología utilizada, el modelo se sustenta, por un lado en la gestación información a través del grupos de conversación con estudiantes y docentes en ejercicio. La propuesta se fue dialogando con estudiantes y se fue enriqueciendo con el trabajo “in situ” en las escuelas. Por otro lado, se intenciona el enfoque Investigación acción participativa como eje y sustento para el desarrollo de los proyectos pedagógicos de las estudiantes. Se intenciona así indagar, proponer y construir proyectos, rescatando la voz de los niños y niñas, como valioso ejercicio de ciudadanía.

RESULTADOS. La implementación de tres años del Modelo de acompañamiento de prácticas ha contribuido a más de cien estudiantes en formación docente en el trabajo pedagógico con la infancia, familias y comunidades educativas y a sistematizar sus experiencias y socializar sus prácticas de labor docente. Las escuelas y jardines han complementado su quehacer con nuevos conocimientos y desarrollo iniciativas de experiencias pedagógicas en niños y niñas; por otro lado la Universidad y tutoría de práctica se ha visto fortalecida a partir del intercambio dialógico con la instituciones escolares, y de este modo ampliando saberes en pos de una mejor formación académica en pedagogía.

CONCLUSIONES. Para la formación docente se requiere de diversos actores no solo el académico y/o tutor que acompaña al finalizar con la práctica de estudiantes, sino un quehacer académico que siente las bases de la promoción del aprendizaje colaborativo, dialogante con la escuela; conocer sus tensiones, posibilidades, y oportunidades, como necesidad imperiosa para una sólida formación en pedagogía que vincule la docencia e investigación y así aportar con oportunidades de aprendizaje al estudiante en su actividad profesional, en diversos y complejos escenarios. A propósito Dewey nos recuerda que la reflexión suele iniciar al enfrentar situaciones complejas y hay disposición a su exploración, de esta instancia es la posibilidad también para escenarios posibles de indagación. El saber docente

pretende revestirse de un carácter *emancipatorio* en este sentido desde un ser y hacer dialéctico, que va adquiriendo un conocimiento a partir de aprendizaje participativo y crítico.

Experiencias con orientación virtual: percepciones de orientadores europeos en el ámbito de la movilidad de la juventud

Miguel Ángel Nogueira Pérez, Mª Cristina Ceinos Sanz, Elena Fernández Rey

La inclusión de la orientación a lo largo de la vida en las estrategias de educación y formación permanentes según el Consejo de la Unión Europea (2008) conlleva una serie de principios, como son la promoción del acceso de todos los ciudadanos a los servicios de orientación y el fomento de la coordinación y la cooperación de los diferentes agentes a nivel nacional, regional y local.

Para la consecución de estos principios, el incremento de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) favorece que, tanto profesionales como destinatarios de la orientación, puedan disponer de numerosos recursos de ayuda en el desarrollo de los procesos de orientación. Este enfoque, con distintas denominaciones, como e-orientación, orientación digital (Pantoja, 2002, 2004) u orientación virtual (Sobrado, Couce y Rial, 2003), podría cumplir un papel significativo en el ámbito de intervención de la movilidad de los jóvenes en Europa.

El Proyecto Erasmus+ "*Guide My W@y: A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility*" pretende, entre otros objetivos, explorar la percepción que los profesionales de la orientación que trabajan en el ámbito de la movilidad juvenil tienen sobre la orientación virtual.

La metodología para llevar a cabo el estudio fue de carácter cuantitativo y cualitativo, recogiendo la información a través de la aplicación de un cuestionario con ocho tópicos en los que se integraban ítems de respuesta abierta y cerrada. El último de esos bloques se centraba en las experiencias con orientación virtual en el campo de la movilidad internacional para la carrera de la juventud.

La muestra fue seleccionada de forma intencional, consiguiendo una participación de 177 orientadores pertenecientes a la Red EURES, Euroguidance y profesionales de oficinas de empleo y universidades, de carácter nacional, regional y local de Alemania, España, Polonia y República Checa.

El análisis comparativo de la experiencia profesional con orientación virtual en los cuatro países muestra una frecuencia de uso irregular, sobresaliendo los niveles inferiores. Respecto a los tipos de recursos más empleados, destacan el teléfono y la videoconferencia, seguidas de las sesiones de skype o la orientación a través del chat.

Al preguntarles a los orientadores por los contextos o las situaciones en los que utilizaban el enfoque virtual, su respuesta prioritaria fue en procesos a distancia y, en segundo lugar, para ayudar de manera rápida y específica.

Aunque, en general, la frecuencia de uso de recursos TIC en la orientación de jóvenes en procesos de movilidad por parte de los orientadores de los países europeos analizados no es alta; las herramientas TIC empleadas se restringen a escasos medios (teléfono, videoconferencia, skype y chat, principalmente) y las situaciones en las que las utilizan son las más habituales para este tipo de recursos, los orientadores valoran la importancia de la orientación virtual en su futuro profesional con niveles bastante altos, sugiriendo además propuestas para su implementación en las actividades que desarrollan con los jóvenes en movilidad.

Uso de recursos del entorno en escuelas de Educación Infantil

Mª Montserrat Castro Rodríguez

La contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituye en uno de los ejes básicos para la atención a la diversidad en las aulas de educación infantil (EI). Una contextualización que exige la integración de numerosas variables, entre ellos el uso de recursos del entorno natural y social en el que se sitúa cada escuela. Su introducción en la escuela no resulta fácil debido a las resistencias en el ámbito profesional y a la hegemonía de los libros de texto y otras propuestas editoriales, aunque desde los principios de una escuela que busca la inclusión de todo su alumnado, su uso resulta imprescindible. No obstante, parece interesante empoderar sus potenciales pedagógico y didáctico, a través de la investigación, con el objetivo de que se entienda que pueden aportar dichos recursos en el proceso de accesibilidad al conocimiento. Otra medida de proyectar dicho potencial es a través de la difusión de experiencias en las que el uso de estos recursos aportan contenido, resultados y ejemplaridad al debate social y profesional.

Con el interés de integrar las variables de identificar que recursos se usan en escuelas de EI de 2º ciclo de Galicia y cuáles se proyectan a la sociedad, surge una investigación que tiene como objetivo fundamental identificar qué recursos educativos proyectan varias escuelas gallegas a través de sus blogs y webs cuando presentan las actividades que desarrollan. A través de una investigación mixta, en la que se usan técnicas cuantitativas y cualitativas, se recogen datos e información sobre los recursos y usos que de ellos realizan varias escuelas infantiles en sus recursos de internet. Durante tres cursos académicos, en una guía de análisis de elaboración propia se registraron los recursos utilizados y su frecuencia; mediante el uso de los indicadores del Index for inclusión (Ainscow and Booths, 2002) se analizan si dichos usos responden a la diversidad del aula. Para la selección de los centros, se adoptaron como criterios de selección, que los centros fueran exclusivamente de educación infantil, que estuvieran ubicados en medios socioeconómicos diversos: entornos rurales, villas y ciudades, que durante los cursos académicos realizados utilizaran con frecuencia semanal sus blogs y webs y el número de unidades por centro. Finalmente, de las 129 escuelas, tan solo… cumplían los requisitos.

Los resultados obtenidos reflejan que entre las escuelas analizadas, existen importantes diferencias entre unas y otras, en cuanto al número, a la frecuencia y a la tipología de recursos usados. El factor ubicación, parece ser que no es una variable determinante del uso o no de recursos de la comunidad educativa, aunque se percibe que aquellos que tienen menos estudiantes en sus aulas y están en unidades poblacionales más pequeñas, suelen hacer un mayor uso de ellos. La biblioteca y las familias, a veces, son agentes de introducción de recursos propios. Desarrollada la primera fase de la investigación, surge la necesidad de ahondar en los resultados obtenidos, iniciándose una nueva fase de entrevista y observación directa del aula, buscando la superación de las limitaciones del estudio inicial.

Percepción de los y las adolescentes de los recursos de ayuda y acciones de afrontamiento de la violencia de género en las redes sociales

Virginia Mayor Buzon, Alba Vico Bosch

INTRODUCCIÓN**.** El II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 contribuye en una de sus líneas a la erradicación de la violencia de género, promoviendo actuaciones de sensibilización, formación y prevención en el ámbito educativo centradas en el uso seguro de TIC, Internet, redes sociales y dispositivos móviles, con el fin de evitar prácticas de violencia como el ciberbullying. Aunque la mayoría de investigaciones se centran en esta cuestión, nuestro estudio se realiza bajo la perspectiva de género.
Paralelamente, el Plan de Seguridad y Confianza Digital Andalucía 2020 pretende reforzar la confianza en el ámbito digital mediante programas de concienciación dirigidos a menores, que refuerce sus capacidades de respuesta ante incidentes de seguridad. La Estrategia Digital considera que es una responsabilidad compartida entre instituciones y ciudadanos para un uso consciente de las tecnologías.

OBJETIVOS. Este estudio se propone conocer la percepción que tienen los adolescentes sobre la violencia de género en los entornos virtuales y los recursos de ayuda de los que disponen. Asimismo, pretendemos contrastar sus percepciones con las acciones que realizan para afrontar dichas situaciones de violencia y los recursos en que se apoyan para hacerlo.

MÉTODO. Se realiza una investigación ex post facto basada en la aplicación de cuestionarios de autoinforme en formato electrónico a 1310 estudiantes de Educación Secundaria de centros públicos de Andalucía (48% chicos; 52% chicas). La muestra se selecciona mediante un muestreo aleatorio estratificado, que nos permite trabajar con un error de ± 2,6% para un nivel de confianza del 95,5%. Para este trabajo, utilizamos seis cuestiones incluidas en la encuesta de violencias de género 2.0, tres de las cuales se centran en la percepción de violencia en entornos virtuales y tres sobre experiencias de violencia. Para la realización del estudio contamos con la colaboración de la Consejería de Educación de Andalucía.

RESULTADOS. Los resultados muestran que el 91,1% del alumnado percibe más violencia en los entornos virtuales que a la cara y más del 80% considera que esta modalidad de violencia resulta impune. Los datos evidencian que el 82,2% percibe que ha sufrido violencia online y sólo el 15,5% que ha sido acosado por Internet o móvil. En general, los adolescentes creen que policía, organismos especializados en violencia en Internet y familia deberían intervenir en este tipo de violencias, quedando la escuela en segundo plano. No obstante, los resultados demuestran que cuando han sufrido violencias 2.0 los adolescentes han actuado bloqueando el perfil del agresor, pidiéndole que pare, hablando con sus padres y profesores, o incluso sin hacer nada al respecto.

CONCLUSIONES. El estudio aporta información fiable sobre la percepción de los adolescentes sobre los recursos de ayuda y las formas en que afrontan la violencia de género en las redes, dejando evidencias del gran desconocimiento sobre los

protocolos de actuación y los recursos a los que pueden acceder al sentirse agredidos en entornos virtuales.

Evaluación de impacto del APB en Educación Infantil

Antonia Cascales Martínez, Mª Encarnación Carrillo García, Ana María Redondo Rocamora

El presente trabajo pretende poner de relieve las opiniones que tienen los docentes de Educación Infantil sobre el método Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Es por ello que abordamos el estudio de la metodología de ABP en el contexto del aula y de los profesionales de la etapa de Educación Infantil que lo utilizan como instrumento de enseñanza-aprendizaje. Para ello realizamos una revisión de la literatura al respecto y hacemos un análisis del trabajo de campo realizado en una amplia muestra de maestros de toda la etapa de Educación Infantil. El estudio adopta un planteamiento descriptivo con diseño de grupo único, cuya finalidad exploratoria trata de analizar la puesta en práctica de esta metodología y el modo en la que se está implementando.

Los datos se han obtenido a través de un cuestionario on-line anónimo e individual diseñado *ad hoc*, a través de una aplicación on-line para realizar encuestas. El instrumento consta de dos partes; una primera parte que contempla nueve preguntas cerradas sobre características personales y profesionales de los docentes. La segunda parte, está integrada por 35 ítems sobre ABP (programación, desarrollo, evaluación y formación). Las preguntas son de respuesta cerrada tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. El análisis cuantitativo de la información se ha realizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statistic (vers. 19) y ha consistido en el cálculo de estadísticos descriptivos, Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad del instrumento y, para el contraste de medias, las pruebas de estadística no paramétrica: prueba de Kruskal-Wallis y prueba U de Mann Whitney.

Los resultados nos muestran que la metodología ABP en Educación Infantil es una propuesta útil para desarrollo de proceso de enseñanza aprendizaje, según los docentes. La mayoría de ellos convienen en determinar que trabajar con ABP conlleva una mejora en los aprendizajes realizados por los alumnos; si bien hay algunos aspectos relacionados con la programación, selección de recursos y evaluación en los que hay discrepancias sustanciales. Estas conclusiones abren las siguientes líneas de investigación: analizar el proceso de programación del ABP; determinar los tipos de recursos didácticos a utilizar en su puesta en marcha; y concretar los procesos de evaluación que se utilizan en todas sus variantes, es decir, del alumnado, del profesorado, de la metodología utilizada, los recursos, y la autoevaluación.

De la democracia y sus enemigos en la educación infantil

Concepción Sánchez-Blanco

Esta comunicación recoge un conjunto de reflexiones surgidas en una investigación cualitativa realizada en la Etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Galicia. Responde a un estudio de caso en el cual se trabajaría con una maestra preocupada por formularse interrogantes críticos sobre sus acciones en el aula. Las observaciones participantes de la investigadora y las reuniones mantenidas con la profesora, dieron lugar a un conjunto de hilos conductores fundamentales relacionados con la búsqueda de la democracia en su trabajo con los niños y niñas en el aula, y sobre cuya discusión se armaría la formación crítica de esta profesora. Se dan cuenta sólo de algunas de las categorías seleccionadas para la discusión y son las siguientes: la infancia como causa democrática global; la fragmentación como enemigo de la democracia; hiperconsumo y pantallas y el deseo de poseer.

En este escrito se recogen un conjunto de reflexiones surgidas a partir de una investigación-acción realizada en Galicia, en un colegio público de infantil y primaria y más concretamente en el aula de educación infantil donde estaban escolarizados niños y niñas de entre cuatro y cinco años de edad. La búsqueda de un ethos democrático en el aula y la reflexión sobre la justicia social fueron dos asuntos fundamentales sobre los cuales se trabajó con los participantes de esta investigación. El análisis de las prácticas y los discursos docentes, en relación a aquellas cuestiones, representaron núcleos fundamentales de trabajo en este estudio.

Revisión teórica de los cuadernos del tutor de ESO en relación a la orientación educativa

Cristina Sofía Serrano Muñoz, Chantal-María Biencinto López, María Elvira Carpintero Molina

INTRODUCCIÓN. En la actualidad son muchos los agentes de socialización a los que están expuestos los estudiantes. Así, aunque anteriormente fuera la escuela el principal agente, hoy en día se ha revelado la importancia de revisar el papel formativo ejecutado desde los centros educativos, cobrando un papel fundamental, entre otras medidas, la colaboración con las familias y la inserción en la comunidad (Bolívar, 2006), buscando de esta forma favorecer el desarrollo integral del estudiante (Moreno Olivos, 2010).

Esta colaboración y participación de la familia en la Educación Secundaria Obligatoria suele ser bastante imprecisa pues puede abarcar la asistencia a reuniones formales, entrevistas, cursos de formación permanente de padres, etc. Además, suele ser menos frecuente que la colaboración que existe en la educación Primaria e Infantil (Monge, 2009).

Por otro lado, un instrumento esencial para alcanzar los objetivos es el de la tutoría, en la que a su vez juega un papel clave el orientador, coordinando el desarrollo de la misma y efectuando estudios y propuestas para potenciarla y adaptarla a las circunstancias del centro, del estudiante y de la familia. Para ello, es precisa una constante colaboración entre el orientador y el profesorado, pues es este último quien, en definitiva, trabaja diariamente con los estudiantes.

OBJETIVOS. El principal objetivo que se persigue es analizar el material para la tutoría y orientación desde el punto de vista de la coordinación familia-escuela-alumno, que a su vez busca concretarse en un desarrollo integral del alumno.

MÉTODO. Se realizará la revisión teórica de los cuadernos del tutor que se emplean en Educación Secundaria Obligatoria en relación con la orientación familiar a través del análisis documental de fuentes secundarias.

RESULTADOS. Se analizaron siete cuadernos del tutor pertenecientes a diferentes editoriales y cuatro cuadernos del tutor desarrollados por orientadores de diferentes comunidades autónomas y disponibles en formato online. En los cuadernos del tutor la mayoría de las veces las propuestas que ofrecen son dos sesiones dedicadas a la familia en las que a través de cuestionarios para padres, modelos de convocatoria de reunión y organización se disponen las sesiones inicio de año y clausura.

CONCLUSIONES. Los estudios han mostrado que los alumnos rinden más cuando la escuela y la familia están en estrecha relación (Moreno Olivos, 2010). En función del análisis realizado cabría cuestionarse si los cuadernos de tutores son un material que ofrece recursos y actividades que respondan a las necesidades del tutor para dar respuesta a las peticiones de la familia actual, o si precisan de una modificación o ampliación de las sesiones dedicadas. A su vez, se estima conveniente aumentar la preparación del profesorado, haciendo un especial hincapié en la preparación de los tutores sobre cómo interactuar con las familias, de forma que la participación de las mismas vaya más allá de asistir a algunas reuniones formales, con el fin de acercar

posturas entre ambas instituciones para realizar una verdadera y eficaz triangulación familia-escuela-estudiante.

Los Acontecimientos más relevantes de la Transición Dictadura-Democracia de Chile: Opiniones de los estudiantes de secundaria

Gabriela Alejandra Vásquez Leyton, María Sánchez Agustí, Nelson Vásquez Lara

La Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, pone término a uno de los procesos más controversiales y traumáticos de la historia reciente de este país, determinando diversos aspectos de la sociedad actual. Este proceso trajo consigo una serie de valores que hoy en Democracia se desarrollan plenamente, tales como el diálogo y la búsqueda de acuerdos, así como también la libertad y los derechos de todos los ciudadanos.

En relación a lo anterior en la presente investigación, de carácter cuali-cuantitativa, se estudia esta problemática a partir de los discursos de 616 estudiantes de Segundo Medio de centros escolares de diferente tipo de dependencia socio-económica (privados, concertados y municipales) provenientes de las cuatro ciudades con mayor población del país. Este estudio se realiza con la finalidad de conocer sus opiniones sobre el proceso transicional y cómo se desarrolla su aprendizaje en el mundo escolar de Chile.
Para esta comunicación se considerarán los resultados de la pregunta sobre "*el hecho o acontecimiento que consideraran más importante del paso de la dictadura a la Democracia".* Según nuestros estudiantes, el proceso transitorio se caracterizó, por su carácter violento debido a la brutal represión ejercida por el Régimen Militar ante las protestas de diverso tipo, poniendo de manifiesto que para ellos Dictadura y Transición forman parte de un mismo conjunto histórico. Esto se condice con los acontecimientos considerados por ellos como los más relevantes del proceso transitorio, tales como la Firma del Acuerdo Nacional, la Creación de la Concertación de partidos por la Democracia, la promulgación de la Constitución de 1980, el Atentado al dictador, los Gobiernos de la Concertación y los acontecimientos vinculados a los Derechos Humanos.

En conclusión, nuestros estudiantes de secundaria relacionan el proceso transitorio con hechos y situaciones vividas en el gobierno militar y no con la búsqueda de consenso y acuerdos propios del proceso de transición democrática. Esta situación de "falta de precisión histórica" nos demanda un enorme desafío a los investigadores en didáctica de la historia, ya que la enseñanza de los contenidos de la Transición nos permite para educar en los valores democráticos, considerando que el sistema democrático es una conquista ciudadana y debemos trabajar en su defensa permanente. En este sentido, la escuela y, aún más, la enseñanza de la Historia, tiene mucho que aportar para el fortalecimiento de las competencias ciudadana de nuestros jóvenes.

Mejora de la educación universitaria al servicio de la sociedad democrática en la era digital

Martín Sánchez Franco

INTRODUCCIÓN. La Universidad española, como pretendía Dewey en su *Ciencia de la Educación*, ha de salir de la rutina, de la tradición, de las influencias transitorias. Debe ser cauce de formación de personas creadoras, como quería Einstein.
Nuestra reflexión, que parte de la que hace Ortega relativa a la misión de la Universidad, que tiene en cuenta las ideas de Iván Illich y de Everett Reimer sobre las limitaciones de la educación respecto a los más necesitados de apoyo social, es fundamentalmente sociológica, siendo ésta el método que nos conduce a la concepción de las mejoras de la forma de transmitir y de evaluar el conocimiento, para que podamos tener mayor garantía de que la Universidad cumpla su función social y democrática en la era digital.

OBJETIVOS. Pretendemos que la Universidad deje de ser una caja negra en la que está ausente toda forma de autoevaluación, que se optimicen tanto los medios telemáticos actuales como la formación de sus docentes, que la formación de sus discentes se estructuren en tres niveles: Básico (transmitido telemática y magistralmente por el profesor más preparado en cada tema para todos los alumnos de todas las universidades con la misma asignatura), de afianzamiento (de carácter presencial y relativo a cada tema del nivel básico) y de desarrollo (con posibilidades creativas tanto para los docentes como para los alumnos).
La evaluación se ajustaría a los mismos niveles. Para el nivel básico se usarían pruebas telemáticas con las condiciones adecuadas. Para los dos niveles siguientes se aplicarían los criterios de los correspondientes departamentos de cada universidad. También habría que concretar sobre la ponderación de cada parte.

MÉTODO. Nuestro trabajo viene a ser una reflexión sobre las condiciones observables en la enseñanza universitaria actual y sobre sus posibilidades de mejora usándose para ésta todos los recursos disponibles, empezando por los telemáticos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Resulta evidente que la educación universitaria mejorará si, impidiéndose contenidos espurios en clases cerradas, se forman a los alumnos en un nivel básico común para todos los de la misma asignatura dentro de un amplio ámbito académico abierto (todas las facultades de toda la nación, a ser posible), transmitido magistral y telemáticamente por el docente mejor preparado para cada tema, siguiéndose con niveles presenciales de afianzamiento y de desarrollo.
Fomentamos, pues, la discusión sobre alternativas de mejora de la educación universitaria desde la perspectiva de sus condicionamientos y de sus objetivos de servicio a una sociedad democrática en la era digital.
Consideramos que nuestro trabajo ser enmarca en la temática del Congreso relativa a “reflexión, acción educativa y pensamiento pedagógico” a la que corresponde la línea estratégica “Sociedad Española de Pedagogía (SEP)”. Sin embargo también pudiera enmarcarse en la temática “Democracia y educación en la era digital” con la línea “Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)”.

¿Qué características posee el conocimiento didáctico que subyace a las prácticas de enseñanza? Un estudio de casos en docentes de educación primaria

Tatiana Elena Cisternas León, Marisol Latorre Navarro, Marta Inés Alegría Ugarte

Dentro de la amplia gama de saberes que la literatura ha destacado como relevantes para la profesión docente, esta investigación indaga en el conocimiento pedagógico o didáctico del contenido que se enseña. Su exploración en el contexto chileno sólo recientemente se ha visibilizado y poco a poco se reconoce la necesidad de conocer cuál es la naturaleza de este "saber hacer" o "saber cómo" particularmente para la formulación de dispositivos de formación inicial y continua de docentes. Sostenemos que es en estos conocimientos didácticos "en uso" donde más claramente se puede reconocer la naturaleza teórico-práctica del trabajo docente. Específicamente, ponemos atención a la naturaleza de los conocimientos didácticos frente a situaciones fundamentales y típicas de la enseñanza en primer ciclo de Educación Básica (por ejemplo, cuando se enseña a leer un texto, se produce una carta, se aprende a restar o se resuelve un problema matemático).

Investigación contó con el apoyo de PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), y su propósito fue visibilizar los conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de enseñanza de profesores de educación primaria. Utilizando un diseño cualitativo de estudio de casos se utiliza una estrategia metodológica innovadora que hemos denominado "entrevista en situación didáctica" con 30 docentes chilenos seleccionados mediante muestreo intencionado de máxima variación. Para el tratamiento de la información, se combinan procedimientos inductivos y deductivos generando categorías conceptualizantes (Flick, 2004, Glasser, 2004). Combinando procedimientos inductivos y deductivos de análisis, fue posible acceder a aquello que el docente comprende y conceptualiza acerca de la enseñanza, los contenidos específicos del sector que enseña, los aprendizajes a lograr por sus estudiantes, las evidencias del proceso de aprendizaje en marcha y los tipos de intervención didáctica que -a su juicio- favorecen la apropiación o construcción de un saber en particular. Se reconocen cuatro rasgos relevantes y distintivos del conocimiento didáctico: a) fluctuaciones en cuanto al repertorio de saberes disponibles para abordar la enseñanza de un tema específico; b) el carácter híbrido de los saberes didácticos que los docentes poseen; c) focalización en la enseñanza (*cómo lo hago para que aprendan*) o bien en el aprendizaje (*qué quiero que aprendan con esa forma de enseñanza*) y d) una concepción del objeto disciplinar que impacta sobre las estrategias de enseñanza y evidencias de aprendizaje.

En conclusión, mixtura, especificidad y relativismo evidencian la complejidad del conocimiento didáctico y reafirman que se trata de un conjunto de saberes en plural que exigen ser explorados desde un punto de vista cualitativo y descriptivo, a fin de comprender e interpretar por qué los docentes hacen lo que hacen en diversos campos del saber.

El concepto de *awareness* y *wide-awakeness* en Maxine Greene: implicaciones para la profesión docente

En esta comunicación se presentará la novedad y pertinencia que puede tener para los docentes españoles los conceptos centrales de la obra de la filósofa norteamericana Maxine Greene: awareness y wide-awakeness. Maxine Greene (1917-2014) ha influido en multitud de educadores con sus trabajos sobre arte en educación. No obstante, en varias publicaciones de finales de los 70 introduce una teoría sobre el docente como extranjero, como aquel que está despierto ante lo que tiene a su alrededor porque, como el extranjero que vuelve a su país de origen, ya no puede dar nada por hecho.

En el contexto de las sinergias del existencialismo y del pragmatismo que encontramos en dicha autora, este trabajo trata de (i) mostrar las implicaciones pedagógicas de la teoría de Greene para los docentes españoles de educación obligatoria, tanto en su formación inicial como en su formación continua. En concreto, se quiere (ii) explorar los conceptos de *awareness* y *wide-awakeness* desde filósofos contemporáneos de Greene. Por último, se quiere (iii) proponer un modo de articular esta filosofía en la realidad docente española.

Para ello, (i) se han analizado las posturas existencialistas y pragmatistas de Jean Paul Sarte y John Dewey en educación, por ser los autores que más influenciaron a Greene. (ii)Se estudia a lo largo de la obra de Greene los conceptos de *awareness* y *wide-awakeness*. (iii) Se indagan las implicaciones de esta filosofía en el plan de estudios de los Grados de Magisterio en España, así como en la formación continua.

Awareness y *wide-awakeness* se relaciona con la idea central de *consciousness*, y con la capacidad del docente de estar presente en el acto de enseñar. Podemos observar que esto es de gran interés, por el contraste con el lenguaje utilizado en educación desde el siglo pasado, donde los docentes son recursos especializados, cuyo conocimiento serviría para desarrollar las competencias de la nueva era. Lejos de ser algo abstracto, ambos conceptos tienen una gran concreción, y se relacionan con cómo estar-en-el-mundo, originando una actitud de plena atención a la vida docente y a sus requisitos. Sin embargo, se han encontrado límites y aspectos conflictivos en su teoría y en la aplicación de esta, que también se expondrán.

La propuesta para el docente desde la filosofía de Greene es vivir la profesión como el extranjero, y esta atención no puede dársela uno a sí mismo, ha de venir de fuera. El cauce más adecuado que se nos presenta son las humanidades y las artes. Por tanto, repensar la presencia de ambas en la formación inicial y continua docente será central para que estos puedan preguntarse sobre el mundo que les rodea, sin poder dar por hecho a los alumnos que tiene delante, sin creer haberlos conocido de una vez para siempre. Las humanidades y las artes en la formación de los docentes es la propuesta para acercarnos al profesor altamente consciente, crítico y claro que nos muestra Maxine Greene.

Ventajas del perfil mixto en el Diseñador Instruccional. Investigación documental y propuesta curricular para la formación de diseñadores instruccionales

Marisol Zimbrón Flores

El perfil de Diseñador Instruccional (DI) como rol estratégico en los equipos de desarrollo de cursos y recursos educativos, está en un momento de auge, propiciado por el desarrollo de las tecnologías educativas y la creciente oferta y demanda de cursos y recursos para tal fin. En medio de este contexto cada vez más competitivo, la creatividad, la innovación y la visión de los profesionales detrás del diseño y desarrollo de cursos y recursos educativos son elementos esenciales para lograr una diferenciación suficiente y un valor agregado, siempre dentro de los criterios más altos de excelencia y calidad.

Dentro del diseño y desarrollo de cursos y recursos educativos, el rol del Diseñador Instruccional es fundamental y, al ser un rol de relativamente reciente surgimiento, no existe una definición clara de las vías y disciplinas que deben guiar su formación y profesionalización, manteniéndose vigente la discusión de si se requieren títulos específicos para ser Diseñador Instruccional o si la experiencia es suficiente para desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios.

Por otro lado, es común encontrar, en aquellos que defienden la necesidad de una formación específica para este rol, la idea de que la licenciatura en pedagogía es quizá la base esencial -y necesaria- de todo Diseñador Instruccional. Sin embargo, en el entorno profesional la realidad muchas veces demuestra que las competencias para este rol suelen adquirirse por otras vías, sin detrimento de la calidad del desempeño del profesional e incluso, con una visión más amplia y flexible al momento de ejercer su función.

A partir de una metodología documental, el presente trabajo desarrolla una revisión bibliográfica en torno a las propuestas de formación para el DI, así como el análisis de perfiles y descripciones de puesto para dicho rol -de distintas empresas e instituciones educativas en Estados Unidos, Inglaterra y países Iberoamericanos- para extraer como resultado las tendencias actuales en materia de formación y profesionalización del DI.

Así mismo, se desarrolla un análisis de las ventajas que tendría la predilección de perfiles mixtos y el desarrollo de competencias específicas para la formación de Diseñadores Instruccionales, ofreciendo como parte de las conclusiones una propuesta curricular para la formación de DIs centrada en la importancia del perfil mixto y el desarrollo del potencial personal -como elemento esencial de la diferenciación en el desempeño y el éxito profesional- y las competencias específicas. Esta propuesta sirve, de igual manera, para el diseño de procesos efectivos de reclutamiento y selección para profesionales del Diseño Instruccional y el desarrollo de planes de vida y carrera para este rol.

Nociones y prácticas de cuidado de sí y con los otros, presentes en jóvenes universitarios

Carol Fernanda Ramírez Camargo, Diana Carolina Moreno Rodríguez

En el contexto educativo se han desarrollado múltiples e importantes debates que no sólo han dado cuenta de una teoría de la sociedad, sino que han proclamado la necesidad de generar estrategias para construir, en el seno de la universidad, nuevas y mejores formas de abordar problemáticas como la violencia, la discriminación, la inequidad, la pobreza, etc, posibilitando el auge de propuestas que buscan mejorar el pensum académico en lo concerniente a formación cívica y fortalecimiento de la formación en valores y para la ciudadanía, generando condiciones reales para la paz.

Sin embargo, ante el recrudecimiento de la violencia que ataca sin piedad al que se encuentra desprotegido; no conoce de Derechos Humanos, no diferencia entre anciano, adulto, mujer, niño o niña y no reconoce en absoluto «el rostro del otro», el escenario académico formula varios cuestionamientos relacionados con el tipo de sociedad para la que se están formando nuestros jóvenes y la manera en que dicha formación desarrolla en ellos nociones de cuidado, responsabilidad hacia el otro y sentimientos como el amor, la compasión y el perdón. En este orden de ideas, esta ponencia relaciona los resultados del proceso de investigación orientado a describir e interpretar las nociones y prácticas de cuidado de sí y con los otros presentes en jóvenes estudiantes de la Universidad de la Salle, a partir de: 1) comprender las nociones de cuidado que subyacen a las prácticas cotidianas de los jóvenes en ambientes de relación cercanos, próximos y lejanos, y, 2) describir los principios y sentimientos que surgen en situaciones relacionales. Dichos resultados, permitirán el planteamiento de una propuesta didáctica el desarrollo de una ética del cuidado para la paz y la reconciliación.

John Dewey´s early essays as benchmarks for the development of intercultural competences through an engaging based pedagogy

Tamar Shuali Strachtenberg

INTRODUCTION. The attainment of intercultural competences is an issue that concerns both scholars and practitioners in multicultural societies. An extensive array of essays written from various perspectives and disciplines have approached the issue of interculturalism and debated the challenges that cultural diversity and globalization represent for the development of a cohesive community (Castlle 1993) (Gundara 2008) (Bartolome 2002). The theory of interculturalism aims to overcome the alienation that culturally "otherness" generates among people who do not share the same cultural background, and intends to enhance common grounds, solidarity and cohesion (Modood, 2015) by means of fostering dialogue and mutual understanding. Therefore, it could be argued that the development of intercultural competences among pre-service teachers, social educators and pedagogues during their professional training period is of crucial relevance.

OBJECTIVES.

- **To establish an integral/comprehensive working definition of intercultural education and competences.**
- **To use Dewey´s educational creed – as it is expressed mainly by his early works – as the basic theoretical basis.**
- **To analysis Dewey's early essays in relation to the current debate on cultural diversity and social cohesion.**
- **To underline the relationship between the ontological-based learning process and the development of intercultural competences.**
- **To identify Dewey´s educational principles that should be included in an engaging-based pedagogy aimed at developing intercultural competences.**

METHODOLOGY. This essay uses a qualitative methodology which consists of literature review and content analysis. The literature review will be focused on the recent literature on intercultural education and competences and on Dewey´s early works (1882-1898). The content analysis will compare Dewey´s education principles and the way in which the demand for a pedagogical response to cultural diversity is tackled.

RESULTS. Acquisition of intercultural competences as a result of a just technical-epistemologically-based learning process is not possible. Acquiring such competences requires a profound ethical commitment to democratic principles such as participation, inclusion and social justice. The development of such competences is thus only possible if there is an ideological commitment to social inclusion and through an engaging-based pedagogical approach. An ontological approach that enables the students to question their own cultural fundaments and to deconstruct their mono-culturally-based premises (Dewey1898; Shuali 2014).

CONCLUSIONS. The ultimate aim of this work is to recuperate John Dewey's educational legacy – especially his early essays, such as *Teaching Ethics in High School* (1898) or *My Pedagogical Creed (1898)* – and to analyse it with the aim of drawing lessons relevant for the purpose of providing teachers, social educators and pedagogues with intercultural competences. Dewey's works have indeed a relevant value to frame the current debate on education in a cultural diverse society such as the present one (Shuali 2012). Intercultural education requires an ontological approach to truly engaged students in the learning process and, in this sense, de development of intercultural competences should focus on the process and not on the final goal.

Enseñanza de la Mercadotecnia y Relevancia Social

Juan Manuel Chavez Escobedo, Archilvaldo Oyervidez Rodriguez, María De la Paz Rojas Flores

La Mercadotecnia es muy importante para la sociedad actual, pues ella hace uso de cuestiones que se desprenden de esta materia para hacer llegar productos a la sociedad y satisfacer las necesidades crecientes para un bienestar común.
La mercadotecnia es un campo comparativamente reciente como tal, sin embargo, también ha sido desde la antigüedad una de las profesiones que ha acompañado a la humanidad. El estudio formal de "procesos y relaciones de intercambio", a los que denominamos "mercadotecnia" y a veces "comercialización" o "mercadeo" tuvo sus inicios en el decenio de 1920.
La Enseñanza de la Mercadotecnia auxiliada de medios electrónicos como la computadora y el internet, así como tabletas y teléfonos móviles es muy atractivo y útil para los docentes del área, los estudiantes se vuelven más interactivos y proactivos con la combinación de estímulos de esta naturaleza.

INTRODUCCIÓN. La Mercadotecnia está presente en la sociedad desde las civilizaciones antiguas, se puede citar al imperio romano que impuso la “PAX ROMANA” con ello se proporcionaba seguridad en los caminos del Imperio y se impuso sistemas de control fiscal y de pesas y medidas, con ello se estaba trabajando sobre intercambios, distribución a través de los caminos del imperio y se vislumbraba un comercio creciente entre el imperio occidental y el de oriente, sin duda alguna se estaba tratando temas que involucran a la actual mercadotecnia, solo que no estaba agrupada aun la disciplina, tal y como la conocemos hoy en día.

MÉTODO. Cualitativo apoyado en revisión de literatura y reflexión.

RESULTADOS. En la Practica en el Instituto se ha podido observar que en la enseñanza de la mercadotecnia en topicos inherentes a este tema es materia de oportunidad y vasto contenido de relevancia social, ya que estamos inmersos en una sociedad que demanda productos de calidad y atraves de medios eficientes de transporte para que esten disponibles en tiempo y forma para los individuos, se ha utilizado cuestionamientos directos para verificar la relevancia social a un grupo muestra de estudiantes de nivel posgrado y la respuesta es que la mercadotecnia cobra cada dia mas importancia entre la sociedad y las distintas diciplinas del conocimiento, es decir no solo en el area comercial y adminidtrativa, sino en areas de educaciòn, ingenierías, antropología, entre otras.

CONCLUSIONES. En la actualidad existen diversos factores desde las necesidades de la mercadotecnia actual:
- Saber de antemano lo que el cliente quiere comprar y no simplemente los artículos que consideramos conveniente fabricar;
- Tomar decisiones de producción y distribución sobre la base de la retro alimentación proveniente del lugar de mercado.
La mercadotecnia definida como el conjunto de actividades que desarrolla la empresa y que están enfocadas a satisfacer las necesidades y/o deseos de los mercados,

apoya al consumidor para la toma de decisiones y provee a traves de la promocion de diversos medios que otorgan información a la sociedad para el consumo inteligente.

Género y satisfacción laboral en la educación superior

Daniel Velázquez Vázquez

En los resultados de la investigación sobre el estrés, las cualidades individuales y los apoyos que reciben los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) respecto a los baremos propuestos para el análisis en cuestión, indican que los apoyos tanto personales como los que reciben en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones, debiendo destacar que los niveles de estrés se ubican dentro de lo normal y que los apoyos que reciben en tres de sus distintas dimensiones (personal, laboral y social) es alto respecto a la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Los niveles de estrés en los individuos son valores relativos. Cada uno cuenta con niveles diferentes de apoyos que les permite enfrentar la tensión de formas y matices diferentes. Podemos observar que, existen personas con fuertes presiones laborales y/o sociales que responden adecuadamente porque cuentan con los apoyos pertinentes a las exigencias. Por esto, además de los niveles de estrés, se deben considerar los soportes que le son propios a los individuos o que le son dados desde el exterior. Entonces, las mediciones para nuestros análisis podrían ser guiadas por la premisa de considerar que lo más importante es el balance entre el estrés y los apoyos.

En general, los académicos universitarios no tienen altos niveles de estrés en el trabajo y se tiene que indagar sobre el por qué ellos mismos se perciben con altos niveles de estrés laboral y consideran que su carga de trabajo es alta o excesiva. A priori, esta percepción podría justificarse al considerar que las diferencias individuales determinan la evaluación cognitiva de los estresores, pues tienen un papel esencial en el proceso dialéctico entre la persona y un medio ambiente potencialmente estresante. Es de esperarse, que la manera en que las personas organizan y representan mentalmente el conocimiento y las condiciones acerca de su mundo laboral, fijan los resultados de su apreciación personal.

En las pruebas realizadas, sin embargo, demostraron que en la UNAM, sí existen diferencias significativas en los niveles de estrés debido al género [$\chi^2(2) = 11.74$, $p = 0.003$] y que dicha situación no se presenta en la Universidad Autónoma de Madrid ni en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile debido a las diferencias de orden social.

Políticas educativas de la Comunidad de Madrid

Patricia Villamor, Miriam Prieto

El objetivo de esta comunicación es analizar la política educativa de la Comunidad de Madrid de los últimos años. Aunque se han manifestado diferentes objetivos para las distintas acciones emprendidas, en los análisis de los datos recogidos en las categorías de estudio se han detectado algunos rasgos que apuntan a la existencia de dinámicas de privatización endógenas y exógenas. La Administración educativa de la Comunidad de Madrid ha declarado tener como objetivo prioritario la promoción del derecho de los padres a elegir el centro escolar. De la ampliación de las posibilidades de elección de centro se derivarán a su vez, según defiende la Administración regional, la promoción de la competencia entre los centros, que se acompañará de la mejora de la calidad de la educación. Para lograr este objetivo final, está llevando a cabo dos líneas de actuación fundamentales en su agenda política educativa: la promoción de la autonomía de los centros escolares en aras de su especificidad y la publicación de los resultados de los centros educativos.

Si bien en un comienzo las reformas privatizadoras fueron consideradas de una enorme radicalidad, en la actualidad varias de ellas ya han sido implementadas en diferentes países y por gobiernos de distinto signo ideológico (Duru-Bellat, 2004). Sin embargo, tal y como ocurre en la Comunidad de Madrid, en ninguna de esas propuestas los gobiernos manifestaron tener como objetivo la privatización de alguno o varios aspectos del sistema educativo, sino que señalaban que su objetivo era aumentar la calidad, mejorar la eficacia, etc. Se hace necesario por tanto, analizar dichas reformas y determinar si bajo ellas subyacen procesos de privatización, para poder comprender mejor su evolución y sus consecuencias no previstas. Los efectos de los procesos de privatización se producen en realidad en muchos más ámbitos de los detectados a simple vista, y afectan a varias dimensiones del sistema educativo, desde las características de la educación privada a los tipos de gestión del sistema de provisión estatal, muchas de cuyas actividades comienzan a ser de gestión privada y/o subcontratada.

Los análisis presentados se han desarrollado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de I+D.

Para enmarcar los análisis de la política educativa en la Comunidad de Madrid en un contexto más amplio de tendencias privatizadoras de la educación, es necesario en primer lugar determinar algunas precisiones teóricas y terminológicas, que se presentan en la primera parte de este artículo. A continuación, se aborda el análisis de algunas de las acciones emprendidas, cuyas consecuencias e impacto en la organización y provisión de la educación se analizan en relación con las categorías y los conceptos identificados en la primera parte.

Construcción y validación de un instrumento: percepción del profesorado sobre el modo de acceder a la Universidad

Judit Ruiz Lázaro, Coral González Barbera

Introducción. Desde que se produjo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha crecido el interés por la investigación hacia el procedimiento de acceso a la Universidad pública en España. Actualmente, nos encontramos en un período de transición, que abarca los cursos académicos 2014-2015 a 2016-2017, sobre los modelos de pruebas que permiten acceder a los estudios superiores universitarios. Tal y como recoge el informe de La Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE, 2013) se dejará atrás el actual modelo en el que la prueba de acceso depende de las Comunidades Autónomas y Universidades para pasar a otro basado en una prueba final de Bachillerato, la cual puede complementarse con diferentes pruebas o procedimientos de admisión determinados por cada Universidad. Debido a la importancia del cambio que supondrá las pruebas de acceso, y los resultados de las mismas, para el futuro de aquellos estudiantes que quieren continuar estudiando en la Universidad, la comunicación que se presenta es parte de una investigación más amplia que pretende analizar las percepciones de los docentes universitarios que imparten docencia en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid sobre el procedimiento de acceso a la Universidad pública en España.
En concreto, este trabajo tiene el propósito de diseñar y validar un instrumento que recoja los conocimientos, las opiniones y la satisfacción de los docentes universitarios con el modelo actual y el modelo previsto en la ley para acceder a la Universidad.

Método. El procedimiento llevado a cabo fue el propio de la elaboración de una escala de percepción. Tras fijar 3 grandes dimensiones que recogen a su vez varias subdimensiones, se han formulado indicadores para finalmente constituir los ítems de una escala tipo Likert en la que se marca el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas (con categorías del 1 al 5). Posteriormente se elaboró un instrumento para recoger la valoración de 15 expertos en relación a la relevancia, claridad y pertinencia de cada uno de los ítems. El análisis cuantitativo y cualitativo de sus respuestas se realizó mediante el coeficiente Kappa y el coeficiente Kendall para estimar un índice de acuerdo de las respuestas, así como el análisis del contenido de las observaciones.

Resultados. La mayor parte de los ítems propuestos cumplen con los criterios de relevancia, claridad y pertinencia según los expertos. Sin embargo se han hecho varios ajustes en 5 de los ítems para mejorar la pertinencia de los mismos atendiendo a los comentarios de algunos expertos coincidentes. Asimismo se ha considerado eliminar un ítem de la dimensión de satisfacción por su coincidencia casi total con otro de la misma dimensión.

Aprendizajes significativos en metodología cooperativa y altas capacidades: una innovación en Psicopedagogía

Juan Carlos Torrego Seijo, Carlos Monge López, Mercedes Lorena Pedrajas López

Dada la influencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades, resulta relevante formar a futuros profesionales del ámbito educativo en innovaciones que favorezcan este hecho. Desde un punto de vista constructivista del aprendizaje, la formación inicial docente se debe basar en experiencias que faciliten que el estudiante relacione la información nueva con la que ya posee, comprendiéndola e integrándola en su estructura de conocimiento. Por ello, el proyecto de innovación en docencia universitaria "Formación para la educación inclusiva y mejora de la convivencia" (UAH/EV693) proporcionó a estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá una serie de experiencias en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades en el Trabajo Final de Máster y en las Prácticas externas. Todas estas experiencias se enmarcaron dentro del Proyecto de I+D "Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid" (EDU2013-47696-P), de tal manera que no solamente se buscaba la adquisición de competencias en atención a la diversidad, sino que también se orientó a los aprendizajes en materia de investigación para la mejora educativa. Una vez analizada la información recogida en cuestionarios, entrevistas en profundidad y diarios reflexivos, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes que participaron en la experiencia de innovación la valoraron como bastante o totalmente favorable, siendo aproximadamente un 10% los que la valoraron como poco favorable. Como aspecto a mejorar, señalaron la necesidad de una formación adicional más profunda en teoría de los test y pruebas psicométricas para comprender mejor todo el proceso de predetección de alumnos con altas capacidades. En general, destacaron la mejora de sus competencias profesionales como futuros profesionales de la psicopedagogía, así como el conocimiento de las altas capacidades. A modo de conclusión, la propuesta de innovación en Educación Superior basada en experiencias vivenciales desarrolla los aprendizajes significativos de los futuros psicopedagogos.

Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo: una experiencia de innovación

Juan Carlos Torrego Seijo, Carlos Monge López, Yolanda Muñoz Martínez, Laura Rayón Rumayor

El aprendizaje cooperativo se constituye como una metodología que favorece la inclusión en el aula, por lo que los futuros maestros deben ser competentes para su aplicación. No obstante, las competencias no sólo se basan en conocer las distintas técnicas cooperativas, sino también en saber aplicarlas y comprenderlas. Partiendo de la idea de que las prácticas vivenciales son imprescindibles para desarrollar unos aprendizajes verdaderamente significativos en la formación inicial del profesorado, el proyecto de innovación en docencia universitaria "Formación para la educación inclusiva y mejora de la convivencia" (UAH/EV693) se desarrolló en diversas asignaturas del Grado en Magisterio de Educación Infantil, del Grado en Magisterio de Educación Primaria y del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá. El objetivo principal fue ofrecer una enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo a los futuros profesionales de la educación, de tal manera que esta metodología fuese a la vez una herramienta de enseñanza-aprendizaje y un contenido en Educación Superior. Tras la recogida de datos a través de cuestionarios de respuesta abierta y grupos de discusión, los estudiantes manifestaron algunas de los beneficios del aprendizaje cooperativo de tipo individual (aumento del rendimiento académico y mejora del equilibrio socio-afectivo), para el grupo-clase (adecuación a las normas proacadémicas) y para el centro educativo (mejora de la integración y comprensión interpersonal), lo que se debe fundamentalmente, según los participantes en la experiencia, a tres elementos básicos: la igualdad de oportunidades, el procesamiento interindividual de la información y la interacción promotora. También, los estudiantes mostraron estar satisfechos con la experiencia y haberse enriquecido de ella, mejorando así sus aprendizajes, llevándolos a la práctica desde su formación inicial, vivenciando lo aprendido y construyendo aprendizajes significativos. En conclusión, la experiencia de innovación en docencia universitaria ha servido para que los alumnos participantes mejoren la calidad de sus aprendizajes y adquieran una serie de competencias útiles para su futura labor como profesionales de la educación.

Miradas para la infancia

Natalia Reyes Ruiz de Peralta, Francisco Javier Huertas Delgado

INTRODUCCIÓN. Desde diferentes asignaturas del Grado de Ed. Infantil (política, observación sistemática, intervención psicoeducativa y patrimonio cultural), propusimos la realización de una actividad partiendo de una conferencia centrada en el juego para, esencialmente, jugar por la ciudad realizando una Gymkhana. Invitamos a observar con la mirada de la infancia qué nos ofrecía la ciudad en su conjunto de componentes culturales, sociales y educativos.

Una problemática principal en la formación universitaria es la parcelación del conocimiento. Es necesario desarrollar una visión holística y una visión reflexiva. Las experiencias interdisciplinares en educación superior presentan una oportunidad de oro para conseguirlo (Holley, 2009).

La reflexión y el "aprender haciendo" son fundamentales en estas experiencias, ya que las personas activas en su proceso educativo desarrollarán conocimiento y destrezas a partir de ella (Brand & Triplett, 2012).

OBJETIVOS.

Relacionar contenidos de diferentes áreas relacionadas a través de una propuesta socioeducativa.

Recorrer parte del patrimonio de la ciudad de Granada desde una perspectiva de la historia de la infancia.

Afianzar y relacionar conocimientos adquiridos en el primer semestre, como Sociología y Recursos Tecnológicos.

Aplicar la metodología observacional para hacer visibles propuestas de mejora y de intervención en la ciudad para favorecer la inclusión.

RESULTADOS. Tras una valoración muy positiva obtenida a través del cuestionario de googledrive, se ha propuesto y obtenido la aprobación para convertirlo en un Proyecto de Innovación Educativo que actualmente se está llevando a cabo.

CONCLUSIONES. Aunque es común escuchar planteamientos interdisciplinares entre diferentes asignaturas, no siempre se consiguen implementar de forma correcta ya que se convierten en una suma o parcelación de las actividades (Yang, 2013). Es necesario trabajar en el desarrollo de actividades interdisciplinares desde la planificación básica de la actividad hasta la evaluación, pasando por el contenido que se trabajará. Estas propuestas deben abarcar no solo el trabajo desde diferentes departamentos o áreas, sino el trabajo con diferentes cursos que permite una riqueza para todos los alumnos.

Además, le sumamos el componente tecnológico para hacer público los resultados y para que los participantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje dentro de las redes sociales (Vázquez-Martínez & Cabero-Almenara, 2015).

La principal ventaja de esta actividad es que ser un elemento diferente dentro la cotidianidad del estudiante universitario, motivando extrínseca a través de las actividades y del profesor (Hytti, Stenholm, Heinonen, & Seikkula-Leino, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Brand, Brenda R., & Triplett, Cheri F. (2012). Interdisciplinary Curriculum: An Abandoned Concept? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 381-393.

Holley, Karri A. (2009). Special Issue: Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 35(2), 1-131.

Hytti, Ulla, Stenholm, Pekka, Heinonen, Jarna, & Seikkula-Leino, Jaana. (2010). Perceived Learning Outcomes in Entrepreneurship Education: The Impact of Student Motivation and Team Behaviour. *Education & Training*, 52(8), 20.

Vázquez-Martínez, A. I., & Cabero-Almenara, J. (2015). Social networks applied to training. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078

Yang, Shu Nu. (2013). The Development of Interdisciplinary Thinking in the New Postmodern Education. *Forum on Public Policy Online*, 2013(1), 17.

Relación entre variables emocionales e Impedimento Funcional en niños con TDAH

Zahara Ávila Jiménez, Mónica Fontana Abad

El TDAH se trata de un trastorno caracterizado por tres síntomas nucleares, inatención, impulsividad e hiperactividad, que repercuten en el normal desempeño en la vida diaria. Esta repercusión se denomina Impedimento Funcional y afecta a ámbitos tales como el familiar, el escolar o el social. Por otro lado, los niños con TDAH muestran dificultades en la expresión y regulación emocional que a su vez podrían estar repercutiendo en el normal desarrollo del niño en los ámbitos mencionados.

Es por ello que el objetivo de este estudio es describir la relación entre variables emocionales tales como aplanamiento, positividad y labilidad emocional con el impedimento funcional en los ámbitos de actividades cotidianas, familia, escuela, habilidades sociales y autoconcepto en niños entre 6 y 16 años diagnosticados de TDAH.

Se trata de un diseño no experimental de tipo correlacional con una muestra no probabilística de niños con TDAH que no han recibido tratamiento farmacológico o psicopedagógico hasta el momento de la recogida de datos.

Se han utilizado dos instrumentos de evaluación para la recogida de datos, la Escala de Expresión y Emociones para niños EESC (Penza-Clyve, S, Zeman, J, 2002) y la Escala de clasificación del impedimento funcional-Informe del padre (WFIRS-P) (Margaret D Weiss, Michael B. Wasdell, Melissa M Bomben, 2005)

Los resultados demuestran que existe una correlación positiva entre las variables de actividades cotidianas y aplanamiento emocional, autoconcepto y labilidad, impedimento funcional general y aplanamiento, e impedimento funcional general y labilidad. Por otro lado existe una correlación negativa entre habilidades sociales y positividad y actividades cotidianas y positividad.

Podemos concluir que una mayor labilidad emocional se relaciona con dificultades en el autoconcepto y en el impedimento funcional general. La positividad se relaciona con menores dificultades en las actividades cotidianas y en habilidades sociales. Finalmente el aplanamiento emocional se relaciona con dificultades en la realización de actividades cotidianas y en el impedimento funcional general.

Estos aspectos nos ofrecen objetivos útiles de cara a la intervención en el TDAH ya que nos permiten destacar la importancia de las emociones y su relación con el impedimento en ámbitos tan relevantes como el normal desempeño en habilidades de la vida cotidiana, el autoconcepto o las habilidades sociales, estableciendo sobre todo las necesidades de intervención en la expresión y regulación emocional.

Formadores/as Vs Profesores/as

Margarita Valcarce Fernández

INTRODUCCIÓN. De igual forma que cuesta delimitar los términos formación y educación resulta complejo, igualmente se hace difícil intentar enumerar las diferencias existentes entre formador/a y profesor/a, si estas existen.
Podría intuirse que el concepto de profesor/a, está más estudiado y es más reconocido por la comunidad, en función del contexto en el que desempeña su labor: en una institución escolar y además su desempeño ocupacional responde a referentes claros de titulaciones con cierta trayectoria provenientes de las Ciencias de la Educación.
El formador/a, en cambio, puede desempeñar su tarea en un área de conocimiento que domine y que pueda acreditar incluso a través del reconocimiento de la experiencia profesional sin ninguna formación académica o siendo esta variable y por lo tanto, puede pertenecer a distintos colectivos profesionales.
Es, sobre todo, en los ámbitos de formación ocupacional y formación continua donde se habla de formador y no de profesor.

OBJETIVOS. Deseamos mostrar en esta comunicación, cuáles son los elementos distintivos del perfil profesional y docente de formadores/as y profesores/as, con la finalidad de calibrar lo que los diferencia o no.

MÉTODO. Para responder a la pregunta anterior hemos procedido al análisis comparativo de la normativa que regula la formación pedagógica y didáctica necesaria para ejercer la docencia en los contextos formales y no formales en España: Certificado de Profesionalidad de Docencia de Formación Profesional para el Empleo, memoria del título del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas y, formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster
También hemos consultado otra normativa relativa a la función docente y algunos informes relativos a investigaciones realizadas sobre las funciones del profesorado en la educación obligatoria, enseñanzas medias y universitarias.

RESULTADOS. Mostramos, comparativamente, las exigencias que se desprenden de cada documento estudiado.

CONCLUSIONES. De estudio de los documentos se extraen las conclusiones sobre la pregunta formulada en los objetivos.

Las competencias sociales en el Grado de Bellas Artes en el contexto español

Antonio Ortiz Martínez, María Jesús Rodríguez Entrena

En los últimos años se apela a la tercera misión de la Universidad que se apoya sobre tres ejes: emprendimiento, innovación y compromiso social. En relación a éste último eje se plantea el presente trabajo.

Este trabajo tiene por objetivo analizar los planes de estudio de las diferentes facultades de Bellas Artes en el territorio español a fin de descubrir aquellas competencias con carácter social que se recogen en el título. Se parte de la idea de la necesidad de formar a estudiantes en un alto grado en valores y con conciencia social. En este sentido, se confía en el potencial de las Artes como un instrumento idóneo para la concienciación y la transformación de la sociedad.

Con el propósito de identificar las competencias de carácter social presentes en los planes de estudios de las distintas facultades de Bellas Artes de España, se realizó un análisis de todos los planes de estudios de las facultades de Bellas Artes, tratando de localizar aquellas competencias (del tipo que fueren) que estuviesen relacionadas con lo social, lo ético y los valores.

Tras el análisis documental realizado, podríamos concluir que existe una escasa presencia de competencias de carácter social dentro de los Grados de Bellas Artes en las distintas universidades españolas. Teniendo en cuenta el papel social y transformador del arte y la necesidad de formar personas con un alto grado de conciencia social y ética y en valores se deberían repensar los planes de estudio para ofrecer una formación más acorde con las actuales demandas sociales.

Valoración de las webquest como herramientas educativas

Eva Jiménez García, Sarh Martín López, Ana Moreno Núñez

INTRODUCCIÓN*.* Las Nuevas Tecnologías constituyen una herramienta de indudable valor no solo en nuestra vida cotidiana, sino también en el contexto educativo, en su aplicabilidad al aula. En ese contexto cabe enmarcar nuestra iniciativa, que muestra una investigación acerca de un material educativo con soporte tecnológico susceptible de constituir un interesante instrumento de integración en las aulas. Se trata de las WebQuest, que posibilita a docentes y estudiantes aunar información e investigación fomentando el trabajo cooperativo. A este respecto, encontramos trabajos recientes que enfatizan su influencia positiva en el desempeño del aprendizaje, la resolución diversas tareas, la expresión de las propias opiniones y perspectivas, o la contribución al desarrollo del pensamiento lógico (Aina y Sofowora, 2013). Suponen una herramienta versátil y fácil de utilizar (Yang, 2014) que unidas a contenidos aplicables para el alumnado, optimizan el aprendizaje de habilidades tecnológicas y pedagógicas al mismo tiempo que su uso revierte en una mayor efectividad del desarrollo profesional docente (Iskeceli-Tunc y Oner, 2014; Simons, 2014).

El OBJETIVO principal que persigue el presente trabajo es el de analizar el grado de conocimiento de los alumnos y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), sobre las WebQuest en tanto que herramienta educativa, así como su valoración acerca de su uso en el aula.

MÉTODO*.* Se presenta un estudio cuya muestra se compone de un total de 164 estudiantes y 9 profesores, a quienes se les aplica un cuestionario tipo Likert organizado en torno a tres apartados: 1) significado de las Webquest; 2) obstáculos ante el uso de las WebQuest; y 3) mejoras ante el uso de las WebQuest.

RESULTADOS*.* En lo que se refiere al conocimiento previo de las WebQuest, un 67% de profesores conocían la herramienta frente a un 19% de los alumnos.
- Significado: Los docentes están “muy de acuerdo” en definir esta herramienta como “una forma efectiva para integrar Internet en el aula” (56%), frente al 34% de los estudiantes, que solo están “algo” de acuerdo (43%) con esta afirmación.
- Obstáculos: Los docentes están “algo de acuerdo” en considerar como obstáculo “la consecución de los objetivos de la programación” con la utilización de las WebQuest. Los estudiantes están “algo de acuerdo” en considerar como obstáculos “implica una gran organización por parte del grupo” (50%).
- Mejoras: Tanto docentes como estudiantes están “algo de acuerdo” en considerar que las WebQuest suponen una mejora en “la calidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos” (67% profesores y 51% alumnos).

CONCLUSIONES*.* En el presente estudio, se aprecia un notable desconocimiento acerca de las WebQuest y su uso como herramienta educativa en el aula. Más de la mitad de los encuestados afirmaron no tener conocimiento alguno acerca de ellas. Ello supone un problema que cabrá considerar, dadas las ventajas derivadas de la utilización de dicha herramienta como medio didáctico que los resultados de recientes y numerosas investigaciones han sugerido al respecto.

Observación de la práctica docente en México: el poder de las interacciones educativas

Ana Elizabeth Razo Pérez

La práctica docente en el aula es uno de los factores más importantes –y menos explorados- que contribuyen a explicar el logro de los estudiantes y la efectividad de la enseñanza (Rivkin, Hanushek,y Kain, 2005).

La complejidad del análisis sobre la calidad de los vínculos en el trabajo de aula entre maestros y alumnos han llevado a que este tema sea escasamente abordado en México –por no decir nula investigación empírica al respecto-, y mucho menos se ha explorado en el nivel de bachillerato (medio superior). En el caso del sistema educativo mexicano el interés de explorar los vínculos en el aula descansa en el argumento de que es la calidad y naturaleza de las interacciones entre los actores en el aula –maestro y alumnos- las que influyen significativamente en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

En este estudio se utiliza observación videograbada de la práctica docente y el protocolo CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de medición de interacciones educativas en los salones de clase de bachillerato en México para conocer 1) un diagnóstico sobre la calidad de las interacciones educativas entre alumnos y maestros en el nivel medio superior, 2) las diferencias en las interacciones educativas entre las clases de matemáticas y lenguaje; y 3) las prácticas educativas que prevalecen al interior de los salones de bachillerato.

El análisis de las interacciones educativas en el nivel medio superior en México se realizó en más de 200 segmentos de clases videograbadas en 13 estados del país. En cada uno de ellos se revisaron aspectos correspondientes al vínculo emocional, la gestión de aula y el apoyo pedagógico a través de doce diferentes dimensiones de las relaciones educativas entre maestros y alumnos.

Los hallazgos de este estudio contribuirán a lo que conocemos sobre las prácticas educativas en dos aspectos: la relevancia de las relaciones de apoyo y aceptación en el ambiente de aula y su efecto en el éxito académico y en la continuidad de las trayectorias educativas; así como en la formación profesional de los profesores a través de la identificación de elementos importantes en las buenas prácticas.

El día a día en la escuela finlandesa con el foco puesto en su profesorado y alumnado

Max Muntadas Pekkola

Finlandia ha captado el interés de expertos internacionales en educación a raíz de sus resultados en estudios comparativos (Sahlberg, 2011); especialmente en las pruebas del programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA) (Melgarejo, 2006, 2013). La calidad de la formación de su profesorado se suele destacar como una de las causas del éxito de su sistema educativo (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014), pero, ¿cómo se traslada esto al aula?, ¿dónde queda el alumnado? Estas preguntas son una parte de lo que me movió a realizar mi investigación doctoral en un centro de educación primaria y secundaria obligatoria (cursos 1-9) en el norte de Finlandia. Entre mis objetivos se encuentran comprender el trabajo diario de ese profesorado, así como indagar en la relación pedagógica que se establece en el aula. La intencionalidad es ahondar en las buenas prácticas educativas desde una mirada amplia, tomando a Finlandia como un ejemplo, no a modo de comparación, sino como fuente de aprendizaje.

Se ha seguido la metodología de estudio de caso de corte etnográfico desarrollado en el curso 2008/09, y con vuelta al centro en el curso 2014/15 en fase de realización de tesis doctoral. Las técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos han sido entrevistas, seguimiento y observación del profesorado, y diarios de campo, entre otros.

Como resultados a compartir sobre este aspecto concreto, indicar que existe el interés por el alumnado desde una visión integral bajo un enfoque multidisciplinario en las intervenciones. Para ello participan profesionales de diversos ámbitos con actuaciones dentro y fuera del aula. Se da un trabajo conjunto entre familia y escuela, en consonancia con otras investigaciones actuales sobre la temática (Bolívar, 2006; Martínez, 2013). Asimismo, existe un protocolo de actuación en casos de acoso escolar, en el que la mediación es una parte integrante. A modo de conclusión, y con el ejemplo de Finlandia en el trabajo de campo, es posible inferir que para lograr la eficacia escolar no se pueden priorizar únicamente parámetros académicos, sino también es necesario el acompañamiento del alumnado para un mayor bienestar en beneficio de su progreso escolar y, en definitiva, desarrollo personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. En Revista de Educación, nº 339, pp. 119-146.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2014). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador.* Madrid: Kaleida Forma-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez Pérez, S. (2013). La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido. Barcelona: UB-Tesis doctoral.

Melgarejo, X. (2006). *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses.* En Revista de Educación, nº extraordinario 2006, pp. 237-262.

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia.* Barcelona: Plataforma Editorial.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Evaluación docente en Chile; propuesta alternativa basada en la participación

José Salazar Ascencio, Alejandro Villalobos Clavería, Pedro Marín Alvarez, Patricio Inostroza Henríquez

INTRODUCCIÓN. En Chile desde el año 2004, está vigente el sistema de evaluación del desempeño profesional docente, exclusivamente para profesores(as) pertenecientes a la educación municipal, que representan el 39 % de los que ejercen en la educación obligatoria. Al amparo de los Coloquios de la Red Iberoamericana de Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED) (Valencia 2010; Bogotá 2011; Lima 2013 y Ensenada 2014), se han realizado investigaciones que desembocaron en una propuesta integral, que cubre las limitaciones reflejadas en más de una década de experiencia nacional.
El objetivo es elaborar una propuesta de evaluación de la docencia para profesores de colegios particulares pagados y subvencionados del sistema educacional chileno, que garantice: pertinencia con los propósitos institucionales; participación real de los docentes en el diseño de la misma; incorporación de padres y estudiantes como informantes y; responder a las exigencias de la emergente Superintendencia de Educación.

MÉTODO. Se tomaron como base los siguientes documentos: Marco para la Buena Enseñanza (MBE); Proyecto Educativo Institucional (PEI) y; Modelo de Fiscalización y Estandarización de Hallazgos. Los que fueron analizados por docentes de colegios particulares subvencionados. Jerarquizado los descriptores y confeccionada las matrices, se determinaron los instrumentos e indicadores.

RESULTADOS. Se establecen tres instancias de evaluación, con un total de ocho instrumentos (y su correspondiente ponderación), siendo estos: Autoevaluación (Auto Informe); Coevaluación (Informe Pedagógico) y; Heteroevaluación (Portafolio Digital, Informe Observación de Aula, Informe Actitudinal, Informe Administrativo; Encuesta Satisfacción Estudiantes y, Encuesta Satisfacción Padres).

DISCUSIÓN. Propuesta integral que considera a todos los actores educativos (Docentes; Directivos; y de manera inédita a Estudiantes y Padres). Al considerar el PEI se garantiza la pertinencia de la evaluación. Con la creación de la Superintendencia de Educación (Julio del 2012), se declaran acciones administrativas docentes, que requieren de su evaluación.

Comunicaciones Virtuales

El cooperativismo en la educación: un modelo distinto frente a las opciones tradicionales

Arturo Fuentes Cabrera, Arturo Manuel Fuentes Viñas, Marina García Carmona

Durante la década de los años setenta la llegada de la Ley General de Educación de 1970 trajo consigo una gran crisis a un sector educativo de carácter privado que durante la época franquista estuvo realizando un servicio de atención educativa a gran número de ciudadanos, siendo a la vez soporte económico de muchos profesionales de la educación que entendían este medio como más satisfactorio para sus intereses particulares y familiares. Para muchos supuso el final de sus actividades, porque la exigencia de la transformación era imposible de llevar a cabo, para otros, un acicate para asumir el reto de seguir manteniendo un empleo y abrazar como propuesta una alternativa educativa, la fórmula cooperativa (Fuentes Viñas, 2004).

El referente del nuevo modelo educativo se ofrece con una serie de características diferenciales sobre los clásicos, sobre todo en su estructura funcional, ideario educativo, responsabilidades profesionales y ofertas educativas donde prima la cooperación a todos los niveles, con respeto a la neutralidad confesional y política y, sobre todo, en su carácter democrático. La totalidad de las decisiones de la empresa cooperativa son tomadas por Asamblea por todos los profesionales cooperativistas de manera participativa, como no ocurre en ningún otro tipo de empresa educativa. Este proyecto surgido hace ya más de cuarenta años se encuentra plenamente consolidado. Actualmente se han beneficiado de este sistema muchas Escuelas Infantiles, creadas a raíz de la nueva legislación educativa en la materia y como sistema de autoempleo, extendido en estos últimos años debido a la crisis económica que venimos atravesando, optando así por esta alternativa como medio para el ejercicio docente elegido y como sustento personal. A la vez se trata, como indica Clara Mir (1998), de “cooperar en la escuela”.

Hoy día todos los centros cooperativos se encuadran dentro del marco de la Economía Social, movimiento relativamente joven, pero cuyos principios entran dentro de los propios cooperativos: entidades no lucrativas, organización democrática, etc. (Bruna Quintas, 2007). Para Gómez y Pardo (2013) y Morgado (2009), las empresas de Economía Social persiguen el interés económico o social o ambos.

Se han realizado dos trabajos de investigación sobre las Cooperativas de enseñanza. El primero de ellos se realizó sobre las Cooperativas de Trabajo Asociado, a nivel nacional. La investigación se fundamentó en un estudio cuantitativo a través de una serie de cuestionarios “ad hoc” en todos los sectores implicados: Equipo directivo del Centro Educativo, Equipo directivo de la Cooperativa, profesorado Cooperativista y demás miembros no cooperativistas. En este trabajo se llevó a cabo un estudio descriptivo de la realidad cooperativa, su funcionamiento, la relación con el centro educativo, la situación personal de los miembros a los distintos niveles, entre otros aspectos relevantes, y su convencimiento sobre el propio sistema como nueva alternativa al panorama educativo español. Un porcentaje muy elevado, más del 90%, así lo entendió. Otra investigación reciente sobre las Cooperativas de enseñanza de la Comunidad Autónoma de Andalucía muestra también su acuerdo con el anterior resultado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bruna Quintas, F. (2007). *Creación de Empresas de Economía Social*. Vigo: ideaspropias editorial.

Fuentes Viñas, A (2004). *Las Cooperativas de Enseñanza*. Un estudio de las Cooperativas de Trabajo Asociado. Granada: UNED- Ceuta.

Gómez Manresa, M. F. y Pardo López, M. M. (2013). *Economía Social y Derecho. Problemas jurídicos actuales de las Empresas de Economía social.* Granada: Comares.

Mir, C. (1998). *Cooperar en la Escuela.* Barcelona: Graò.

Morgado Panadero, P. (2009). *Lecciones sobre trabajo Autónomo y Economía Social.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Competencia emocional y procesos cognitivos: predisponer hacia el aprendizaje

Concha Iriarte Redín

En esta comunicación se presenta una síntesis en torno a la mutua influencia entre el procesamiento cognitivo y emocional, una cuestión que cada día cuenta con mayor evidencia empírica. Se revisan las investigaciones que observan el carácter predictivo de las emociones sobre el rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Weisberg, 2007), la regulación de los procesos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo (De Sixte y Sánchez, 2012; Lam y Kirby, 2008). Asimismo, la mutua vinculación de emoción y cognición en las habilidades de resolución de problemas, creatividad, curiosidad y predisposición hacia el aprendizaje (Aranguren 2013; Newton 2013; Stone-McCown y cols., 2007). De hecho, sabemos cómo las emociones tienen una poderosa influencia sobre los procesos cognitivos, tales como la memoria, el razonamiento y la percepción social.
En este sentido, Fredrickson (2008) y Fredrickson y Cohn (2008) han demostrado cómo las emociones modifican la flexibilidad, el *coping*, el repertorio de pensamientos y acciones, el arousal atencional, los recursos intelectuales o la categorización del pensamiento, así como la persistencia, el entusiasmo o la efectividad en la resolución de tareas.

Por otra parte, en esta comunicación interesa también destacar, dado que nos referimos al entorno escolar, la mutua influencia de cognición y emoción en la resolución de conflictos interpersonales y la generación de climas que facilitan el aprendizaje social y la adaptación interpersonal (Greco y Ison, 2011; Mayer, Caruso y Salovey, 2013). Por último, se revisarán investigaciones que acreditan la incidencia de la aplicación de programas de educación emocional y su influencia en cambios de carácter cognitivo en el ámbito escolar (Mestre 2014), así como a la inversa, cambios de carácter emocional a partir de la aplicación de programas de desarrollo cognitivo (Fernández-Gatica, 2015), aspecto este último menos probado empíricamente. En suma, es una estudio de revisión de estudios que trata de poner de relieve que en los procesos de aprendizaje se ha de dar visibilidad a las cualidades del carácter, como las habilidades socioemocionales, tanto como a las habilidades cognitivas, ya que todas ellas regulan y pueden ser facilitadoras del aprendizaje.

Democracia y religión: componentes de una educación para la paz

Jaime Laurence Bonilla Morales

INTRODUCCIÓN. Teniendo en cuenta el actual escenario mundial de violencia, en sus variadas formas, a partir del cual se hace necesario retomar procesos pedagógicos que afiancen una educación para la paz, capaz de formar en la convivencia en medio de las diferencias, a continuación se plantea la relación de dos perspectivas teóricas provenientes de la obra del reconocido filósofo y pedagogo John Dewey. De un lado, su reconocida perspectiva sobre la democracia y, de otro, su menos reconocido pensamiento sobre la religión (o más bien lo religioso). Si bien en contextos secularistas estos ámbitos deberían estar separados, la tensa realidad que se evidencia entre educación-democracia-religión, así como la manera particular como desde Dewey confluyen estos componentes, muestra la necesidad de una reconstrucción continua de la experiencia que facilite la transformación constante del individuo y la sociedad. No solamente porque Dewey los considera efectivamente como funciones sociales que favorecen la democracia, sino porque es precisamente desde el ámbito educativo que hará de la democracia y lo religioso ideales que liberen las capacidades individuales y generen reales transformaciones hacia los fines sociales, entre ellos la construcción de una cultura de paz.

OBJETIVOS. Retomar los argumentos brindados por John Dewey sobre la educación democrática e identificar el rol que cumple la dimensión religiosa, en el propósito común de educar para la paz.

MÉTODO. Bajo el paradigma de investigación cualitativa, se realizará una reflexión analítico-comparativa de la obra de John Dewey y a partir de los componentes hallados se planteará una reconstrucción de la experiencia en el marco de la educación para la paz, que incluya la educación para la democracia y la educación en la dimensión religiosa.

RESULTADOS. En este texto se plantean aquellos retos que debe asumir la educación para la paz, desde la perspectiva del pragmatismo propuesto por John Dewey, actualizando algunos de los conceptos de su obra filosófica y pedagógica.

CONCLUSIONES. La educación para la democracia sigue vigente como ámbito de discusión pedagógica, pero también como proyección real de la sociedad hacia su transformación. Por ello la formación para la paz, al tomar en consideración el modelo propuesto por Dewey, no solamente incluye los presupuestos filosóficos, políticos y pedagógicos, sino que el ámbito religioso entra nuevamente en escena en cuanto ética pragmática y función social que facilita la convivencia democrática.

Proyecto FORMECO: **Formación para la mejora de las competencias**

Rosa Goig Martínez, Sonia Santoveña Casal

INTRODUCCIÓN. Esta comunicación presenta el Proyecto europeo FORMECO: Formación para la mejora de las competencias. Este proyecto pertenece al Programa Erasmus + KA101 de la Comisión Europea, en el que participan tres institutos europeos: el IES Juan de Mairena de San Sebastián de los Reyes (España), el Lycée Sainte-Thérèse de Quimper (Francia) y el Lycée Francisque Sarcey de Dourdan (Francia), que cuentan con una Sección Europea de Español.

OBJETIVOS. Se desarrolla desde junio de 2014 a mayo de 2016 y surge ante la necesidad de rehacer el proyecto educativo de la Sección a partir de la elaboración de una "Carta de competencias transversales y por materias", acorde, por un lado, a los niveles descritos en el "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" y, por otro, a las necesidades académicas de los alumnos y alumnas que desean cursar el currículo integrado franco-español conocido como "Bachibac".
El proyecto contempla seis actividades de movilidad: cuatro movilidades con fines de formación y dos estancias de observación profesional en el extranjero.
Las movilidades con fines de formación tienen por objetivo dotar a los docentes que conforman el equipo de Sección de las habilidades y competencias profesionales necesarias para elaborar e implementar en el aula la "Carta de competencias" mencionada anteriormente.
Por otro lado, las estancias de observación profesional pretenden brindar a los docentes la posibilidad de conocer de primera mano la realidad del sistema educativo francés y, más concretamente, el currículo y la metodología utilizados en las asignaturas de Geografía e Historia y Lengua y Literatura Francesas, que son las dos materias de las que se examinarán los alumnos y alumnas de Bachibac. Además, como se trata de varios centros educativos con Sección de Español, los docentes establecerán un diálogo e intercambio profesional aprovechando las herramientas disponibles en la plataforma virtual eTwinning, redundando en la mejora de la calidad de las enseñanzas bilingües.

METODOLOGÍA. En estos momentos se está llevando a cabo la distribución y puesta en marcha de los instrumentos de evaluación del proyecto (entrevistas y grupo de discusión). Se sigue un modelo cualitativo que busca valorar el grado de consecución de los objetivos del proyecto.

RESULTADOS. Se tiene previsto evaluar los resultados del proyecto durante el mes de junio-julio. En estos momentos se están llevando a cabo las seis actividades de movilidad: cuatro movilidades con fines de formación y dos estancias de observación profesional en el extranjero.

CONCLUSIONES. Tanto la asistencia a cursos estructurados como la observación profesional en el extranjero permitirán que los docentes practiquen la lengua francesa en contextos reales e intercambien prácticas y saberes con profesores de otros países. Además, el desarrollo profesional de los docentes y, sobre todo, la mejora de su capacidad para responder a las necesidades del alumnado de Sección, contribuirá al desarrollo de nuevos y mejores métodos de enseñanza en el dispositivo bilingüe de

dimensión europea. No cabe duda de que este efecto transformador conseguirá mejorar la preparación del alumnado para la movilidad internacional y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Proyecto PACTES: Pour l'amélioration des compétences transversales en section bilingue

Sonia Santoveña Casal, Rosa Goig Martínez

INTRODUCCIÓN. Esta comunicación presenta el Proyecto europeo PACTES: La asociación estratégica escolar para la mejora de las competencias transversales en sección bilingüe. Pertenece al Programa Erasmus + KA201 de la Comisión Europea, en el que participan cuatro institutos europeos que comparten una misma perspectiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras: el Burgau-Gymnasium de Düren (Alemania), el IES Juan de Mairena de San Sebastián de los Reyes (España), el ISS Giuseppe Luosi de Mirandola (Italia) y el Lycée Sainte-Thérèse de Quimper (Francia).

OBJETIVOS. Se desarrolla desde septiembre de 2014 a agosto de 2016, con los estudiantes de 4ºESO de los institutos mencionados anteriormente. Como objetivos del proyecto se busca: mejorar el nivel de competencia de los idiomas extranjeros del alumnado para incrementar sus posibilidades de movilidad y su futura empleabilidad; estimular la adquisición de competencias transversales (espíritu crítico, capacidad de colaboración y de resolución de problemas así como las competencias tecnológicas); promover el desarrollo profesional de profesores de idiomas extranjeros, a través de la cooperación y la puesta en marcha de prácticas innovadores en el marco de la enseñanza bilingüe; finalmente, reforzar el proceso de internacionalización de las secciones bilingües contribuyendo a la emergencia y a la sensibilización de la existencia de un espacio europeo de educación, a través de la promoción de la movilidad, cooperación y de trabajo colaborativo de las buenas practicas, de recursos y del *saber cómo*.

METODOLOGÍA. En estos momentos se está llevando a cabo la distribución y puesta en marcha de los instrumentos de evaluación del proyecto (entrevistas, cuestionarios y discusión de grupos). Se sigue un modelo mixto (cuantitativo y cualitativo) que busca valorar el grado de consecución de los objetivos del proyecto.
Por otra parte, con relación a la metodología didáctica seguida en el proyecto, es posible afirmar que está basada en el desarrollo de actividades cooperativas de aprendizaje.

RESULTADOS. Se tiene previsto evaluar los resultados del proyecto durante el mes de junio-julio. Hasta el momento, en el marco del proyecto, los estudiantes han realizado una serie de documentales sobre temas relacionados con la Unión Europea y han llevado a cabo un conjunto de actividades de intercambio y de movilidad individual. Por otra parte, los docentes han incluido sugerencias de mejora de la metodología sobre la enseñanza.

CONCLUSIONES. Se espera llegar a alcanzar tres principales conclusiones. En primer lugar, que los estudiantes consigan optimizar la capacidad para trabajar en equipos internacionales, a través de las tecnologías de información y de comunicación. En segundo lugar, que el profesorado pueda perfeccionar sus prácticas docentes y, en tercer lugar, que los centros educativos implicados en el proyecto lleguen a potenciar la dimensión europea dentro del proyecto educativo.

Simposios

Marcos de comprensión del legado pedagógico deweyano

Maura Striano, Ramón del Castillo, Carlo Rodríguez Sabariz, José Beltrán, Stefano Oliverio, Bianca Thoilliez

RESUMEN GENERAL

Existen varias razones por las que muchos afirman (y el tema del Congreso que nos convoca parece una prueba más de ello) que estamos viviendo una especie de “edad de oro” de los estudios sobre Dewey. Una de las razones fundamentales de esta situación tiene que ver con que el enfoque desde el que Dewey trabajó toda su vida, encaja con las exigencias (y limitaciones) de tratar de hacer filosofía hoy. Dewey rechazó la vida academicista de los filósofos y se orientó hacia temas que eran verdaderos problemas para las mujeres y hombres de su época. El ejercicio de la filosofía era para él una herramienta con la que poder atender a cuestiones educativas, sociales o políticas, más que un empeño para “hacer avanzar” la disciplina filosófica (aunque de hecho, lo hizo). Y es que en los últimos tiempos hemos asistido al declive de otros enfoques filosóficos. Así, mientras la filosofía deweyana parecía débil frente a las pretensiones científicas del enfoque analítico, y sin muchos de los problemas que han ido presentando buena parte de las filosofías producidas en la Europa continental, el pensamiento de Dewey sigue ofreciendo herramientas para responder a los problemas filosóficos contemporáneos. Otro aspecto clave para entender el incremento del interés por la obra de Dewey y que, al mismo tiempo, representa la fuente de los problemas de comprensión de su legado, tiene que ver con que que su obra se ocupaba de temas que interesaban a audiencias, en un principio, ajenas la una a la otra: por una lado, los filósofos profesionales; y por el otro, educadores y reformadores sociales. Esto provocó que cada una de ellas tendiese a leer y a estudiar la “parte” de la obra de Dewey que le interesaba temáticamente, obviando la otra. Aunque es una circunstancia en parte comprensible, también es verdad que incurre en uno de los mayores “errores” contra los que Dewey (en línea con la tradición pragmatista de la que forma parte), luchó toda su vida: la pseudo-separación de la teoría y la práctica. En general, en todos los contextos geográficos en los que Dewey difundió su trabajo, quienes se situaban en el foro educativo no prestaban atención a lo que Dewey decía en el filosófico, y viceversa. Una situación que, todavía hoy persiste. Pues bien, la razón de ser de este simposio nace, precisamente, de la voluntad de querer profundizar en esta realidad epistemológica de la obra de Dewey, desde el convencimiento de que no es posible comprender adecuadamente el legado pedagógico deweyano si no abordamos en paralelo sus trabajos más netamente filosóficos. La propuesta de este simposio nace con la voluntad de ofrecer marcos de comprensión que permitan apreciar la riqueza y posibilidades contemporáneas del legado deweyano. A través de las diferentes intervenciones que compondrán el simposio, se abordarán aspectos significativos de la obra de Dewey donde la necesidad de comunicación entre la filosofía y la educación se manifiesta de manera especialmente fuerte.

RESUMENES INDIVIDUALES

Reconstructing the educational discourse according to a Deweyan matrix

Maura Striano

Bellman (2006) explains the wide dissemination of Dewey's thought referring to a framework defined by Meyer and Ramirez (2002) within which the educational ideas that travel most extensively are identified for having both a universalistic and a rationalising quality. As a matter of fact Dewey's ideas have been transferred into contemporary educational thought and discourse mainly on the basis of their universalistic quality rather than on their rationalizing power which has rarely been used to re-define educational theories, models and practices. This requires a reconstruction of the discursive paths interwoven within contemporary educational thought according to a Deweyan matrix which interconnects epistemological, theoretical and practical threads in the examination of educational issues.

Dewey, o la prioridad de la aculturación sobre la filosofía

Ramón del Castillo

En "Mi credo pedagógico" (EW 5: 84-95) Dewey explicó qué papel tendrían tres disciplinas en la nueva educación: la ciencia natural, la literatura y la historia. Lo que dijo es bastante más polémico de lo que se ha supuesto: la educación, dijo, no se puede centrar en el estudio de las ciencias de "la naturaleza" porque la naturaleza no es nada en sí mismo aparte de la actividad humana. La naturaleza, dirá Dewey, es una sucesión de eventos en el espacio y en el tiempo, y su estudio inspira un "principio de dispersión más que de concentración". La educación tampoco puede centrarse en la literatura pues esta es la expresión e interpretación de experiencia social, y por lo tanto, no precede a esa experiencia social, sino que viene después. Tampoco puede ser, por tanto, un principio de unificación de la experiencia educativa, aunque sea un medio de recolección de experiencias. La historia, por su parte, tiene valor educativo, porque presenta etapas de la vida y del desarrollo social. Resulta, sin embargo inerte cuando se la asocia solo con el pasado lejano y cerrado. Sólo tiene vida en relación a la vida presente y al progreso social, dirá Dewey, pero para que cobre ese sentido vivo los niños deben ser socializados, o como dice él, sumergidos directamente en la vida social. La pregunta es: ¿Cómo se extrapola este planteamiento a otras disciplinas y en particular a la filosofía? En mi presentación, explicaré por qué tomarse en serio a Dewey no sólo significa introducir más filosofía en la educación, sino quizás transformar radicalmente el papel de la filosofía en el conjunto del saber. Lejos de constituir un método de inteligencia con resultados sociales, la (enseñanza de la) propia filosofía también *presupone* la inculcación de modos de socialización y el cultivo de experiencias sociales previas. Para entender este punto también recurriré a obras de Dewey como *La reconstrucción de la filosofía* (MW 12: 79-201).

Jugar, trabajar, crecer: La pedagogía activa de John Dewey

Carlo Rodríguez Sabariz

Tanto en su extensa bibliografía pedagógica como en sus años al frente de la conocida como la "Laboratory School" de la Universidad de Chicago (1896--1904), John Dewey defendió siempre una pedagogía basada en el aprendizaje experiencial. Su programa curricular, en vez de articularse en asignaturas, comprendía la realización por parte de los alumnos de una serie de actividades. Entre ellas: coser y confeccionar ropa, cocinar, trabajar con madera y metal, artes plásticas, gimnasia, cultivar un huerto, hacer excursiones al campo o practicar juegos. Dewey denominó a este conjunto de actividades "ocupaciones activas", las cuales comprendían ejercicios que basculaban entre lo lúdico y lo laborioso. Observó que los niños, entre los tres y los siete años, antes de ser moldeados por el proceso de socialización, no suelen distinguir entre juegos y trabajos. Si algo les resulta fastidioso, es porque no les inspira, no les atrae, y esto se debe a que no conecta con sus intereses o a que es algo rutinario que ha perdido todo aliciente. Dewey se sirve de esta indistinción para potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje. Les propone a los alumnos actividades que les motiven, en las cuales puedan ejercitar de manera conjunta su energía lúdica y su energía para el trabajo. Nuestra comunicación se propone pues analizar el lugar que desempeñan las "ocupaciones activas" en la pedagogía deweyana, y en especial, explorar esa indistinción característica de la psicología infantil y que Dewey aprovecha para poner en marcha un aprendizaje experiencial.

Las variedades de la experiencia educativa: la Escuela-Laboratorio de Dewey

José Beltrán

La puesta en marcha de la llamada Escuela-Laboratorio de John Dewey, que precedió a la publicación, y sin duda contribuyó a la inspiración, de *Democracia y Educación* (MW 9: 3-
370), ofrece un campo de análisis estimulante e invita a una interpretación actualizada de su reflexión y de su acción pedagógica. El experimento pedagógico que supuso la creación de esta institución educativa alternativa exige un marco de comprensión del contexto que lo hizo posible así como de su posterior legado. Esta escuela materializó el encuentro entre el pensamiento y la práctica y también dio lugar a aquello que es propio de la filosofía: dar que pensar. La huella de la Escuela-laboratorio está bien presente en muchos de los ejemplos de elementos escolares (disciplinas, materiales, actividades, juegos, el papel del cuerpo, la organización del aula…) que Dewey introduce para acompañar *Democracia y Educación*, que podría considerarse una suerte de reportaje científico. En realidad, esta Escuela fue una manera singular de hacer filosofía desde una experiencia educativa. Desde tales supuestos, vale la pena recrear la cotidianidad de aquella escuela y plantear las condiciones de posibilidad que tendría en nuestros días.

On Dewey's *Democracy and Education*

Stefano Oliverio

The proposed paper aims at exploring the issue of work within Dewey's educational thought with a special focus on Democracy and Education. I will address this theme from four entwined viewpoints: first, I will read Dewey's emphasis against the backdrop of his coeval fight against the social efficiency model advocated by David Snedden; secondly, I will insist on how the pivotal notion of occupation should be construed in non-functionalist terms and rather interpreted as the educational translation of the "influence of Darwinism on philosophy" (MW 4: 3-14) and, more generally, of Dewey's life-long struggle for a "genuinely modern" (MW 12: 273) philosophy freed from any unmodern (Dewey, 2012) dross (in this sense I will argue that Dewey's understanding of the educational import of work should be distinguished from other educational theories seemingly playing on similar notes); thirdly, I will explore how the stress upon work leads Dewey to a re-visitation of the very architectonics of the curriculum, that is, of the principles on the basis of which the curriculum should be built; finally, I will contrast Dewey's views against those of Arendt and explore how this reverberates on the different inflections of their approaches to education for and through democracy.

Dewey y su teoría de la educación como crecimiento

Bianca Thoilliez

El concepto de crecimiento en Dewey y, en particular, su definición de la educación como crecimiento es una de las áreas de su pensamiento que más discusión ha generado en el pasado y sigue haciéndolo hoy. Sidney Hook, quien definía a Dewey como "el filósofo del crecimiento", señaló que "la filosofía del crecimiento de Dewey posee una *actualité* continua, no solo en lo que se refiere a los problemas básicos de la educación y de las políticas públicas, sino con respecto a la experiencia humana entendida como un todo" (1959, p.
1118). Es, sin duda, llamativo que Dewey eligiera un concepto tan polisémico como lo es el de "growth" para hacer de él una idea central con la que entender la dirección y el sentido de la acción humana que proponía. Y, además, resulta paradójico que lo hiciera de un modo particularmente evasivo: sus descripciones y reflexiones sobre este concepto son una expresión típica de su estilo filosófico (sugerente e impreciso), lo cual no permite hacer una exégesis directa y sencilla del mismo. Exige interpretación tanto del contexto en que emplea el concepto como de las influencias de las que él mismo bebe para su elaboración. Dewey empleó el concepto "growth" en toda la polisemia que el mismo concepto permite. Prestaré atención al campo semántico en que Dewey pone a trabajar su idea de crecimiento, así como a, como el propio Dewey diría, a "certificado de nacimiento" (MW 12: 106). Ello nos ayudará a entender las posibilidades que este concepto puede ofrecer para pensar (más y mejor) la educación hoy.

Exclusión, pobreza y TIC en América Latina y España

Joaquín Paredes, Aingeru Gutierrez-Cabello, Alicia Kachinovsky, Carlos Quispe Cora, Cerapio Quintanilla, Inmaculada Tello, Jorge Huere Peña, José Miguel Correa, Juan José Oré Rojas, María del Carmen Silva, Michel Dibarboure, Noemí Burgos, Rubén García

RESUMEN GENERAL

Dentro de una iniciativa política generalizada en toda América Latina, la introducción de las TIC en la educación obligatoria, particularmente mediante modelos denominados de saturación tecnológica, 1a1 o de un ordenador por estudiante, ofrece como resultado social favorecer la inclusión tecnológica de las niños. El propósito es alcanzar a las familias excluidas y más pobres.

Para valorar los efectos de estas políticas en el contexto familiar, se puso en marcha un estudio, Proyecto CEAL-AL/2015-31 financiado por la 9ª convocatoria de proyectos de cooperación interuniversitaria UAM-Santander con América Latina (Resolución de 19 de junio de 2015), mediante el cual, desde los planos local, nacional y latinoamericano, se recogen indicadores de cuatro sistemas educativos (más España), se valoran las políticas educativas nacionales y regionales que introducen tecnología en las escuelas y otros equipamientos con un propósito inclusivo y se caracteriza, mediante estudios de caso, cómo se abordan la exclusión y la pobreza a través de políticas que propician la integración de la tecnología educativa en la vida de las familias. El estudio puede aportar criterios para mejorar la incidencia en las familias de programas de integración de TIC que realizan “saturación tecnológica” en la comunidad.

El simposio saca a la luz el peso de la exclusión en las sociedades latinoamericanas, la diversidad de propósitos y decisiones nacionales y regionales, la riqueza de situaciones de exclusión que está atendiendo cada uno de los programas y las transformaciones que viven las familias excluidas, a través de sus hijos e, incluso, como beneficiarios directos de las iniciativas. Esta diversidad de situaciones se observa entre los padres de los estudiantes del afamado programa Ceibal de Uruguay, que nació con un propósito más social que educativo; en los adultos que acuden al programa de telecentros que promueve el Parque tecnológico Itaipú en Paraguay; en los contextos fuertemente empobrecidos de las escuelas de Huancavelica en Perú que utilizan salas de cómputo de los colegios, en las luchas de los adolescentes que acuden a las escuelas de secundaria argentina a través del Programa Conectar Igualdad y en los afanes de los equipos docentes con lo que resta del programa español Escuela 2.0, a veces con la mediación de Ongs que luchan contra la pobreza.

¿Ha sido vencida la exclusión por las escuelas saturadas tecnológicamente? Una mirada de las escuelas madrileñas, castellano-manchegas y castellano-leonesas

Inmaculada Tello, Joaquín Paredes

En el contexto del estudio sobre Exclusión, pobreza y TIC en América Latina y España, esta comunicación aborda el efecto de los programas que ponen en marcha los centros educativos de tres regiones españolas, fundamentalmente ligados a los procesos de alfabetización que promueven entre los niños que acuden a sus aulas, y el tipo de situaciones mediadas por tecnología que han empezado a vivir sus padres desde que sus hijos están en las escuelas. La metodología utilizada han sido entrevistas en profundidad a los equipos docentes y los padres de los estudiantes, acompañadas por un trabajo para caracterizar los casos de los centros y las familias participantes en el estudio, con indicadores de todo orden, análisis de documentos, observación, visitas a las familias. Entre los resultados obtenidos se observa en las familias la generación de nuevos vínculos mediados por la tecnología y con la escuela, así como con otros colectivos, familia, ocupación y ocio. Persisten las situaciones de exclusión en el seno familiar, pero se abren oportunidades que pueden ser aprovechadas por las familias para mejorar sus condiciones de vida.

Impacto de las TIC en familias de extrema pobreza y exclusión: el caso de Huancavelica, Perú

Cerapio Quintanilla, Jorge Huere Peña, Carlos Quispe Cora, Juan José Oré Rojas, Rubén García

La pobreza y la desigualdad son problemas sociales en Perú (OEA, 2014). Huancavelica es uno de los departamentos más pobres del Perú, con menor Índice de Desarrollo Humano (0,286), inclusión social (0,067) (Figueroa Asencios, 2014) y pobreza multidimensional (70,66%). Además, es rural (79%). En Perú, existen algunas experiencias de integración de TIC como respuesta a la problemática rural y su bajo nivel de calidad y cubertura (Balarín, 2013).

El objetivo del estudio es mostrar la influencia de las TIC en la calidad de vida en familias ubicadas en zonas de extrema pobreza y zonas excluidas en el departamento de Huancavelica.

La investigación es un estudio de casos en dos instituciones educativas ubicadas en zonas rurales. Se entrevista a un profesor quién es el informante sobre el proceso de uso de las TIC en la institución sobre la participación de los padres en el uso de éstas. Además se entrevista a una familia de acuerdo a la información.

Entre los resultados, se observa que cada nstitución dispone de 6 computadoras adquiridas por los padres de familia, de las cuales sólo 3 funcionan; también cuenta con XOs, que son usadas en ocasiones. Se entrevistó a madres con dispositivos en el propio hogar, que no muestran haber modificado sus hábitos tecnológicos a pesar de considerar importante la presencia de TIC en la educación.

Entre las conclusiones se destaca que la familia peruana no está viendo modificados ni sus conocimientos ni sus actitudes hacia las TIC que vienen de las escuelas. Sin

embargo, si se observa un cambio en la relación con las TIC a través de la penetración de los celulares, que le permiten comunicarse.

La XO como objeto intermediario en los procesos de inclusión social: inscripción simbólica y cultural

Alicia Kachinovsky, Michel Dibarboure

Se investiga la incidencia de políticas públicas vinculadas a procesos de democratización en el uso de las TIC, en términos de atenuación o reversión de los fenómenos de pobreza y exclusión social, a través del punto de vista infantil. Se incluye así la perspectiva de los niños sobre aspectos vinculados a la esfera familiar (dinámica familiar, economía familiar, relación intergeneracional). La investigación se desarrolla en torno a la Ceibalita o XO, laptop personal que se entrega a cada uno de los escolares de escuelas públicas uruguayas (Plan Ceibal, modelo 1-1) a partir de 2007-2008. Se examina el uso de la XO como objeto cultural intermediario en los procesos de subjetivación e inscripción cultural. Se considera, en particular, su eventual inclusión en el proyecto de vida de los niños, los cambios operados en la relación con el saber y en las prácticas de socialización.
La experiencia se lleva a cabo en dos escuelas públicas uruguayas de contexto social desfavorecido en las que se constata un fuerte compromiso del cuerpo docente con el Plan Ceibal.
Se retoman hallazgos de una investigación anterior (Kachinovsky y Martínez, 2014), procurando obtener nuevos avances. Para ello se trabaja en base a estudios de caso. Se aplican las siguientes técnicas: SPA (“Situación Persona Aprendiendo”), TIC-TAT, Entrevista sin XO, Entrevista con XO.

Comunicación 4

Noemí Burgos, María del Carmen Silva

En el contexto del estudio sobre Exclusión, pobreza y TIC en América Latina y España, esta comunicación se refiere al impacto del **Programa Conectar Igualdad** aplicado en Argentina como política de Estado, con el fin de recuperar y valorizar la escuela pública para reducir las brechas digitales, educativas y sociales en todo el país. El Programa contempla el uso de las netbooks en el ámbito escolar y en el hogar procurando un impacto en la vida diaria de todas las familias, especialmente en las comunidades más heterogéneas del país. Hasta julio de 2015 el Programa ha distribuido más de 5 millones de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, de escuelas de educación especial y de institutos de formación docente. Como plantea Tedesco en el informe de Unicef (2015), “la información relevada permite anticipar que el sistema educativo argentino presenta un elevado nivel de equipamiento TIC, aunque persisten algunas brechas y desigualdades fundamentalmente entre las escuelas de nivel primario y secundario, y también en relación con el sector de gestión en aspectos puntuales”, algunos de los cuales serán objeto de esta comunicación
La metodología empleada es el estudio de casos, la caracterización de la institución educativa, análisis documental y de investigaciones pertinentes, entrevistas en

profundidad a directivos, profesores, estudiantes y familias, en una escuela secundaria del interior de la provincia de Buenos Aires.
Entre los primeros resultados obtenidos se observa que si bien hubo una distribución masiva de equipamientos, el 34% de los estudiantes que recibieron una netbook del programa *Conectar Igualdad* no contaba con una computadora en su hogar. Sin embargo se ha generado una nueva relación entre las familias y la escuela mediada por el recurso tecnológico, relación que tuvo mayor incidencia en los grupos familiares de alto riesgo y vulnerabilidad social, advirtiendo la necesidad de intervenciones diferenciadas en los procesos de apropiación e integración de los recursos tecnológicos

Ciudadanía digital, exclusión y pobreza: una experiencia de investigación acción y análisis visual de producciones narrativas

José Miguel Correa, Aingeru Gutierrez-Cabello

Durante el curso 2015/2016 un grupo de profesores y alumnos de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián hemos participado en una experiencia de investigación-acción consistente en el diseño, desarrollo y evaluación de un taller TIC con alumnos de 6 a 12 años en riesgo de exclusión social. Este taller ha sido posible gracias a la colaboración que hemos iniciado con Cáritas de Gipzukoa para trabajar con este tipo de alumnado.
Los objetivos del estudio son Diseñar, desarrollar y evaluar un taller TIC en un contexto de riesgo de exclusión y pobreza, basado en la metodología de la investigación/acción; Caracterizar los usos y relaciones que los participantes en el taller tienen con la tecnología; Analizar sus producciones narrativo visuales desde el punto de vista de la inclusión/exclusión social.
En este programa se considera la alfabetización digital como una aspiración de justicia social y se ve la necesidad de trabajar para extender el aprendizaje TIC y la formación de una ciudadanía digital TIC a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Tedesco, 2010), con objeto de reducir de esta manera la brecha social. Durante el segundo trimestre dos alumnos de la facultad han asistido martes y jueves al centro en el barrio de Intxaurrondo de San Sebastián para desarrollar las actividades del taller previamente diseñadas. Como resultado de esta experiencia de investigación/acción esperamos mejorar las competencias digitales de los participantes, explorar vías de aprendizaje de la ciudadanía digital y el empoderamiento, profundizar en el conocimiento, actitudes y usos que este colectivo hace de la tecnología, iniciar un proceso de consolidación del proyecto y avanzar un primer esbozo de un taller para expandirlo a otros colectivos de similares características.

La corresponsabilidad educativa en la educación familiar: programas basados en la evidencia

Carmen Orte Socias, Susana Torio López, Paz Cánovas Leonhardt

RESUMEN GENERAL

El simposio que tiene como título “La corresponsabilidad educativa en la educación familiar: programas basados en la evidencia” pretende la confluencia y puesta en común de resultados de las líneas de investigación de tres universidades diferentes, la Universidad de las Islas Baleares, la Universidad de Oviedo y la Universidad de Valencia.

El grupo de expertos y sus respectivas investigaciones, tienen por objetivo y como eje central el estudio de estrategias y procedimientos para el desarrollo de las competencias familiares y la parentalidad positiva, dentro del marco de la intervención socioeducativa. Los principales temas que se expondrán en este espacio, son:

Por un lado el grupo de las Islas Baleares dirigido por la Dra. Carmen Orte, que mostraran información sobre el proceso que se ha seguido para la adaptación cultural y aplicación del programa de prevención selectiva Strengthening Families Program (SFP), dando como resultado el Programa de Competencia Familiar para adolescentes de 12-16. Un programa basado en la evidencia que trabaja desde una perspectiva socioeducativa las relaciones familiares para prevenir problemas de comportamiento y drogadicción. También mostraran los resultados del estudio longitudinal y de género de los datos recogidos en aplicaciones del Programa de Competencia Familiar para niños de 6-11 años. Y otro tema que trataran, dentro del mismo contexto, es la formación de formadores. Desde un enfoque cualitativo, se abordarán las claves de la formación para personal técnico del Programa de Competencia Familiar.

Por otro lado, tenemos la aportación del grupo de la Universidad de Oviedo, guiada por la Dra. Susana Torio. Nos presentarán un estudio sobre los roles de género que existen en la población acerca de las responsabilidades domésticas, familiares y educativas. Evidenciaran cómo las intervenciones deben poner el énfasis en la educación parental grupal para trabajar corresponsabilidad, para el cambio de preferencias y creencias sobre los roles de género, así como proporcionar nuevos modelos de organización familiar.

Y la otra línea central de este eje, la conforma el grupo de la Universidad de Valencia, que encabeza la Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Cuya investigación comenzó, tras observar que una de las estrategias más utilizadas en los servicios de atención familiar de la Comunidad Valenciana era la orientación. Dado este hecho, decidieron desarrollar un Modelo Restaurador de Orientación Familiar fundamentado teóricamente para que guie el proceso de fortalecimiento familiar y luego comprobar mediante estudio de caso el logro de los objetivos propuestos.

RESUMENES INDIVIDUALES

Un estudio longitudinal y de género del programa de competencias familiares (PCF, 6-12 años)

Carmen Orte, Lluìs Ballester, Marga Vives, Rosario Pozo

En este trabajo presentamos los resultados más significativos de la investigación longitudinal en el análisis de la eficacia del programa de prevención de problemas de conducta y de consumo de drogas "Programa de Competencia Familiar" (PCF) basados en la variable género y edad de los hijos e hijas. A partir de un diseño casi-experimental multigrupo se analizan los factores del cuestionario Kumpfer (Reynolds y Kamphaus, 2004), comparando los resultados obtenidos al finalizar el programa y en su posterior análisis longitudinal profundizando en el conocimiento de las diferencias de género (diferenciado en dos grupos de edad), a partir del análisis de los resultados de la aplicación del programa de competencia familiar 7-13 años (adaptación española del Strenghtening Family Programm 6-11). Los resultados muestras diferencias significativas entre los cuatro grupos de edad analizados de las diferentes variables analizadas, como son la cohesión familiar o la organización familiar. Este análisis comparativo permite analizar las diferencias significativas entre hijos e hijas participantes en el programa, permitiendo realizar propuestas para proponer planes de mejora en los programas familiares basados en evidencia y conseguir así mejores tasa de eficacia también en hijas.

Corresponsabilidad educativa y familias: claves para la mejora de la formación de los formadores

Carmen Orte, Maria Antònia Gomila, Marga Vives, Aina Mascaró, Belén Pascual

El Programa de Competencias Familiar (PCF) para familias con hijos adolescentes de 12 a 16 años es una adaptación española del programa Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985, Kumpfer et al. 1989). Sus objetivos se centran en la mejora de las relaciones familiares, incrementando las competencias parentales y mejorando las habilidades sociales y la conducta de los hijos de familias en situación de vulnerabilidad. En el marco de la adaptación y la evaluación constante para comprobar la eficacia del programa, la cualificación de los formadores es un elemento clave de la acción educativa en el programa. Para ello, la formación de formadores cuenta con un seguimiento que nos permite ajustar éstas a las necesidades percibidas por los propios formadores.

En el trabajo presentamos un estudio de esas necesidades relacionadas con las habilidades y actitudes que favorecer la práctica educativa en el PCF. Desde un enfoque cualitativo, las técnicas utilizadas han sido la entrevista en profundidad y los grupos de discusión. El resultado del análisis de las 16 entrevistas previas realizadas en el último trimestre de 2015 a los formadores de 4 aplicaciones permiten destacar como elementos clave de sus propias competencias:

En primer lugar, consideran básicos los conocimientos y experiencia anterior en el manejo de las habilidades sociales, lo cual coincide con estudios realizados previamente (Orte et al., 2015). De esas habilidades destacan las comunicativas, orientadas al trabajo tanto para los adultos como con los jóvenes, considerando un

elemento esencial para la mejora de las relaciones familiares. En segundo lugar, una vez se cuenta con esas competencias básicas y específicas, la actitud se considera fundamental: ser receptivo, respetuoso, empático, atender y percibir a los otros.
El formador debe ser capaz de establecer un buen vínculo y adoptar una actitud comprensiva, abierta a las problemáticas y a diferentes formas de entender las mismas, siendo capaz de dar opciones aun a pesar de la complejidad que conlleve la situación familiar.
Con respecto a los padres, se valora la capacidad para trabajar la autoconfianza de las madres y padres, así como la necesidad de transmitir la importancia y las estrategias para dedicar tiempo a sus hijos e hijas. Con respecto a los hijos, se destaca la capacidad para trabajar el respeto, el autoconocimiento y las habilidades de comunicación. En cuanto a las familias en su conjunto, el formador debe ser capaz de transformar el deseo del cambio rápido en la aceptación de un proceso educativo que permita reducir la frecuencia de respuestas no adecuadas y el aumento de otras capacidades adecuadas y hasta entonces poco valoradas.
Ya por último, como fortalezas del formador, se valora la predisposición a aprender, cercanía, naturalidad, sentido del humor, capacidad de escucha, capacidad para moderar los debates y la claridad expositiva. Se necesita predisposición, cercanía y buen trato, pero el intento de ayudar no debe hacer perder al profesional el lugar que le corresponde.

Las adaptaciones culturales de los programas basados en evidencia influyen en sus resultados

El caso del Strengthening Families Program y su adaptación cultural en España y Hawaii

Miryam Roldán Sastre, Lorena García Martínez

En el presente artículo se describe el Strengthening Families Program (SFP) desarrollado por la doctora Karol Kumpfer y dos de sus adaptaciones culturales, el Programa de Competencia Familiar (PCF) en España y el Strengthening Hawaiian Families (SHF) en Hawaii. Se han seleccionado estos dos programas ya que se implementan en dos culturas muy diferentes y que por tanto, también deben variar las adaptaciones. El Strengthening Families Program es un programa basado en la evidencia dedicado a la prevención selectiva del consumo de drogas mediante una estructura multicomponente que permite trabajar con el colectivo de padres, hijos (6-12 años) y familia. Así pues, se centra en mejorar las relaciones paterno-filiales del sistema familiar a la vez que trabaja las competencias parentales y procura aumentar los factores de protección y disminuir los de riesgo en el subgrupo de los hijos. En lo que se refiere a su adaptación española, nos hemos centrado en el Programa de Competencia Familiar que se ha llevado a cabo por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) liderado por Carmen Orte desde la Universidad de las Islas Baleares, más concretamente, en sus dos aplicaciones en Proyecto Hombre y en el Instituto Municipal de Asuntos Sociales (IMAS). Dicha adaptación se ha reproducido de manera fidedigna al programa original. Por otra parte, desarrollamos también la adaptación cultural del programa de Kumpfer llevada a cabo en Hawaii, el Strengthening Hawaiian Families desde la Coalición por una Hawaii libre de drogas. Dicho programa, se implementó de dos formas diferentes: la primera,

reproduciendo casi literalmente el programa original (SFP) y otra con un grado muy elevado de adaptación cultural. Hemos investigado de esta manera, la implementación de las dos adaptaciones y sus resultados con la finalidad de reflejar la importancia de una adecuada adaptación de los programas basados en la evidencia para asegurar los resultados científicamente demostrados.

Las adaptaciones culturales en los programas de prevención familiar basados en la evidencia

Lorenzo González

Diversas teorías apoyan el hecho de que sobre la familia y a menudo, sobre la figura de los padres, recae la responsabilidad de promover valores, actitudes, y comportamientos saludables y responsables que favorezcan el desarrollo sano de sus hijos, sustentado en esto, se han desarrollado los programas de intervención socioeducativa con un enfoque de competencia familiar los cuales han demostrado resultados del efecto significativamente buenos sin embargo, las barreras culturales pueden amenazar la generalización de los efectos debido a la amplia variación cultural en las prácticas de crianza de los hijos, así como también los valores de los grupos étnicos pueden influir en la receptividad de algunos elementos. El objetivo de este estudio fue evaluar la necesidad de hacer adaptaciones culturales a los programas de competencia familiar. Partiendo de este objetivo se realizó una revisión bibliográfica de artículos publicados que hicieran referencia a las adaptaciones culturales de programas de intervención, así como a artículos relacionados con cultura y educación parental con la finalidad de evaluar la vinculación de los términos y la necesidad de incorporar la adaptación cultural a los programas de intervención familiar. Dentro de los criterios establecidos para la búsqueda de información estaba en primer lugar la selección de artículos publicados en base de datos, dando prioridad a las que estuviesen especializadas en ciencias sociales y en psicología, se estableció que la fecha de publicación del artículo debía estar entre 2006-2015, aunque para complementar la información fue necesario hacer revisión de documentos con más años de publicación. Con lo cual se pudo concluir que, cuando existe una contradicción entre las competencias familiares que se están trabajando y los valores culturales del cliente se puede producir una resistencia y abandono al programa, por lo tanto, las intervenciones son más eficaces cuando son adaptadas culturalmente, ya que garantizan una mejor comprensión y asimilación de contenidos así como el aumento de la participación y retención en el programa. No obstante, es muy importante mantener fidelidad al programa original para poder obtener efectos similares.

La violencia filio-parental: ¿Una cuestión de sexos?

Ana Rodríguez Martín

INTRODUCCIÓN. El fenómeno de menores agresores en el hogar ha alarmado y suscitado un creciente interés en los últimos tiempos por varios motivos. Según la bibliografía revisada, diferentes investigaciones y estudios cualitativos y cuantitativos, varios son los factores de riesgo que transforman una probabilidad en un hecho real.

Estas situaciones no son deterministas sino que es una problemática multicausal. Atendiendo a la clasificación, se enumeran factores de riesgos individuales, familiares y socioculturales. Éstos últimos en mayor o menor medida, inciden en el problema.
Los factores individuales o personales son aquellos que a nivel psicológico y físico se asocian con este tipo de conducta. Parece que existe una mayor proporción de chicos que presentan conducta antisocial, violenta o delictiva. Las investigaciones realizadas hace años indicaban que los niños son más agresivos que las chicas, incluso en los dos primeros años de vida, hasta el punto de que a los nueve años, más de la mitad de los niños tenían fuertes arrebatos de cólera y, sin embargo, sólo el 30% de las niñas los tenía. También se descubrieron diferencias en el modo en que ambos sexos demuestran su hostilidad. En concreto, se afirmaba que es más probable que las niñas muestren su agresividad verbalmente y los niños físicamente (Serrano, 2006).
Sin embargo, en las investigaciones actuales no parecen encontrarse grandes diferencias en agresividad general entre niños y niñas. Si acaso, una frecuencia ligeramente mayor, no muy marcada en chicos. Los andrógenos (hormonas sexuales masculinas), en especial la testosterona, parecen ser los candidatos más prometedores como posibles mediadores biológicos (Rubinow y Schmidt, 1996).

OBJETIVOS. El objetivo de la presente comunicación se centra en: identificar posibles diferencias entre los sexos de los menores objeto de estudio en la Comunitat Valenciana.

MÉTODO. La muestra está formada por 136 menores que agredieron a sus padres en el año 2008.
A nivel metodológico, se ha trabajado desde un enfoque de complementariedad utilizando tanto el análisis cuantitativo como cualitativo.

RESULTADOS. El 75% de los infractores son chicos y los 25%, chicas.
En el 57-59% de los casos, los menores tienen 16 y 17 años, independientemente del sexo.
En el ámbito escolar, los chicos son más veces expulsados del aula (43,3%) y las chicas sufren mayor absentismo escolar (73,5%).
Respecto a los rasgos de personalidad, hay una presencia mayor en las chicas de búsqueda de la gratificación inmediata (66,7%), búsqueda de nuevas sensaciones (75%) y rebeldía (100%).
En cuanto al estilo educativo, las chicas muestran mayor porcentaje en recibir un estilo educativo permisivo-indulgente por parte de ambos progenitores (41,2%).
Los chicos (23,7%) tienen mayor presencia de factores protectores o amortiguadores que las chicas (5,9%).

CONCLUSIONES. En síntesis, podemos concluir que existe una relación directa entre la violencia filio-parental y la variable sexo como factor individual del menor agresor.
Existen diferencias respecto a las características de los menores (edad, escolarización, y rasgos de personalidad) y respecto a los estilos educativos y su familia de origen (vínculos de apego, estilos educativos, factores protectores).

Análisis de la competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva: diseño de un instrumento

María Ángeles Blanco Portillo

Hoy día la familia se encuentra expuesta a un juicio público en cuanto a su diversidad y transformación, redefinición de sus roles y funciones y respecto a su eficiencia y eficacia en la crianza, protección y orientación de los hijos/as. En este contexto resulta necesario conocer y comprender el alcance de las competencias parentales en la vida de los/as hijos/as, ya que un apoyo psicosocial, educativo o terapéutico otorgado a los padres y las madres puede marcar la diferencia entre una organización parento-filial funcional de aquella más patologizada.

De esta forma se hace patente la necesidad de un modelo educativo centrado en las competencias parentales, es decir, en proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes que optimicen el rol parental con respecto al desarrollo pleno e integral del ser humano. Se trata de dar respuesta de forma adaptativa y flexible a lo largo de su vida a las necesidades que plantean los menores (Masten y Obradovic, 2006; Rutter, 2007).

Partiendo del análisis documental de la literatura científica existente sobre familia, funciones de la familia, necesidades del menor, calidad de vida infantil, estilos educativos, parentalidad positiva, competencia parental y los diferentes aspectos que la integran, así como algunos de los instrumentos existentes de evaluación de ámbito nacional e internacional referidos a este campo objeto de estudio, hemos establecido nuestra propia clasificación para a su vez diseñar un instrumento exprofeso para ello (Cuadro 1).

Estas dimensiones deben abordarse desde la diversidad y peculiaridad del niño, y llevan asociadas de forma implícita y transversal estrategias de experimentación, estimulación, reflexión y pensamiento crítico.

A partir de nuestra propia clasificación y la necesidad de diseñar un instrumento que partiese de la perspectiva epistemológica en que se enmarca nuestro trabajo, analizamos la competencia parental para conocer la realidad estudiada. Resulta necesario diseñar programas y acciones educativas destinadas a mejorar el proyecto educativo familiar proporcionando los recursos y estrategias necesarios para desarrollar las competencias parentales, dado que consideramos que son el principal factor protector de la infancia.

Acogimiento en familia ajena: Percepción de las familias acogedoras

Mónica Villar Herrero, Esther Ciscar Cuñat

El presente trabajo constituye una primera aproximación a la realidad vivida en los procesos de acogimiento familiar, por parte de las personas implicadas. Entendemos que el acogimiento familiar es una respuesta de la sociedad ante determinadas situaciones en las que los menores no pueden estar, o no es conveniente que permanezcan, con sus progenitores y han de vivir de forma transitoria o permanentemente con otros parientes o con una familia ajena. La legislación recientemente aprobada a nivel nacional en material de protección a la infancia modifica ciertas características de esta medida como es la supresión del acogimiento provisional, que ya no será necesario ante la simplificación del acogimiento familiar,

así como el acogimiento preadoptivo que, en definitiva, es actualmente una fase del procedimiento de adopción. Con ello se introduce claridad en los verdaderos supuestos de acogimiento familiar, que quedarán concretados en acogimiento de urgencia, acogimiento temporal (hasta ahora denominado simple), con una duración máxima de dos años, salvo que el interés superior del menor aconseje una prórroga, y acogimiento permanente. La complejidad de esta medida de protección hace que desde el ámbito de la educación nos preocupemos por el análisis de estas realidades.
En este estudio nos centramos en las vivencias y necesidades experimentadas por las familias acogedoras en modalidad de familia ajena.
Para ello, la metodología empleada ha sido eminentemente cualitativa, en la medida en que pretendemos acercarnos a la realidad para profundizar en ella. La técnica seleccionada para realizar nuestro estudio ha sido el grupo de discusión, para poder analizar los discursos y, a partir de estos, plantear mejoras desde el punto de vista educativo.
Con esta primera toma de contacto hemos logrado crear un espacio de confianza donde varias familias acogedoras nos trasladen sus experiencias de manera sincera.
Los primeros resultados confirman la complejidad de lo cotidiano en las familias acogedoras. Si bien es cierto que el paso para ser familia acogedora es siempre meditado y forma parte de un proceso vital para la familia, la realidad es que necesitan de un acompañamiento a lo largo de todo el proceso para poder hacer frente a las adversidades a las que se tendrán que enfrentar.
Hemos detectado una fortaleza del Acogimiento Familiar que hasta ahora era poco reconocida: la repercusión en la educación de los hijos biológicos de estas familias al conocer otras realidades. Esto a pesar de no ser una razón inicial la valoran como muy positiva. Por otro lado, la manifestación de necesitar sentirse reconocidas como colaboradoras de la administración, en lo referente a la atención y educación de los menores acogidos y en la toma de decisiones, lo consideran clave para poder aportar esas necesidades cotidianas y con la finalidad de que sus hijos en acogida estén mejor representados.
Nuestro estudio concluye, que, desde el punto de vista educativo, la vivencia del acogimiento ejerce una influencia importante desde el modelado en los hijos biológicos, ya que dicha situación provoca en los menores un continuo estado de reflexión aceptación sobre la cotidianidad de sus iguales en situaciones familiares complejas. Destacar el compromiso de estas familias hacia la protección a la infancia es lo que a ellos realmente les lleva a continuar con este proyecto vital.

El cuidado de la infancia: una mirada desde la perspectiva de género

Verónica Riquelme Soto

En la actualidad, una de las transformaciones más destacadas por las diversas sociedades del momento, se encuentra vinculada con el ámbito familiar, en especial con todo aquello relacionado con su estructura, componentes, roles de género dentro del sistema y la dinámica entre sus miembros, generando modificaciones sustanciales en el desarrollo de las personas. Es por ello que en relación con los continuos cambios en torno al concepto de familia y a todo lo que dicho sistema implica, se ha desarrollado una construcción social relativa a sus miembros y a las funciones que han de asumir.

Por otra parte, el género se materializa en las relaciones sociales que establecen mujeres y hombres en distintos ámbitos de la sociedad, siendo la familia el primer escenario donde entran en juego diferentes agentes estereotipados alrededor del cuidado de los/as menores del sistema en cuestión. La figura del/a cuidador/a debe ser sometida a un análisis crítico, puesto que en muchas ocasiones se siguen perpetuando roles tradiciones sobre dicha figura y las funciones que ha de asumir.

Con todo ello, tomando como referencia investigaciones anteriores, el presente estudio tiene por objetivo exponer y analizar las representaciones sociales en torno al cuidado de los hijos e hijas desde una perspectiva de género. La muestra seleccionada es propositiva y se encuentra configurada por un total de 10 familias pertenecientes a un barrio de nivel socioeconómico bajo, relativo a una población de la Comunidad Valenciana.

A su vez, se estima de interés mencionar que los diferentes instrumentos de recogida de información utilizados aluden a la administración de entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de expedientes. Ello ha permitido poder conocer las construcciones socio-culturales que se establecen alrededor de la figura de cuidador/a dentro del ámbito familiar.

Preguntas de la personalización en la tecnología Educativa

Antonio Bartolomé, Jordi Adell, Francisco Imbernón, Linda Castañeda

RESUMEN GENERAL

El objetivo de este simposio es analizar y debatir algunos aspectos básicos, estrategias de investigación y primeras evidencias, relativos a cómo en los últimos 50 años la tecnología ha tratado de responder a la diferenciación de los aprendizajes, y cómo tales desarrollos han sido tratados desde la literatura científica en tecnología educativa y desde diversas experiencias de implementación educativa.
Este simposio pretende ser, además de una oportunidad de difusión del proyecto de trabajo que lo fundamenta, una oportunidad de discusión e investigación dialéctica en torno a los básicos del mismo.

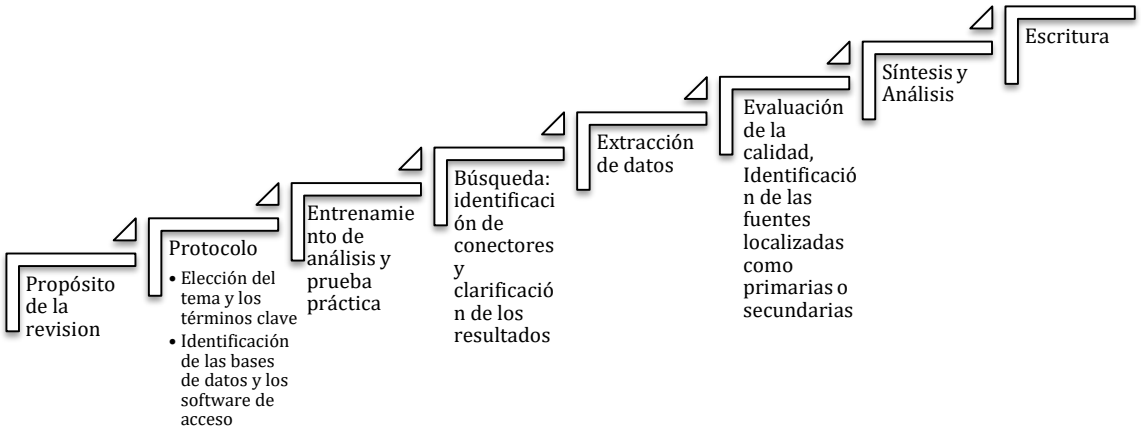
Se ha incluido un total de 5 comunicaciones y un debate.
En primer lugar 4 comunicaciones, una por cada una de las perspectivas de análisis del proyecto. En ellas se pretende poner de manifiesto la importancia de cada una de esas perspectivas en el marco del análisis de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y cómo no, en la visión de la personalización de los aprendizajes como objetivo. Además, en cada comunicación se intentan explicitar los elementos que se incluyen en cada una de las dimensiones y adelantar, en cada caso, algunos de los resultados preliminares del proyecto.
Además, se incluye en el simposio, una comunicación que aborda el marco investigador de la experiencia, en la que no sólo se aproximará el diseño y desarrollo del proyecto desde el punto de vista metodológico, sino que se hará un especial énfasis en las limitaciones que una investigación como esta se encuentra, la forma en que algunos han ido solventándose y los desafíos que siguen propuestos como pasos de futuro desde la perspectiva de la investigación.
Finalmente, en este caso se plantea el debate como parte crucial del simposio, no como un complemento. El debate seguirá una dinámica en dos partes: en primer lugar un panel de expertos que debatirá sobre los interrogantes y conclusiones que se habrán planteado de forma explícita en cada una de las comunicaciones presentadas en el simposio; y en segundo lugar, se realizará una dinámica de participación con los asistentes, en la que se les propondrá que tomen parte activa en el debate proponiendo perspectivas de análisis no incluidas con antelación, respuestas a algunos de los interrogantes propuestos, estrategias de investigación para abordar algunos o todos los interrogantes, o nuevos interrogantes que amplíen la visión de esta parte de la investigación.

RESUMENES INDIVIDUALES

Explorando lo que sabemos de personalización: recorrido metodológico del proyecto

En este trabajo estamos siguiendo un procedimiento en el que se ha combinado el protocolo de 8 pasos para definido por Okoli and Schabram (2010), y las fases de

revisión de literatura que exponen en su trabajo MacMillan y Schumaher (2010) que entendemos que pueden resultar complementarios. Entendemos que la mezcla de estas dos propuestas resultarían en un proceso que, además de proporcionar un recorrido lógico de la investigación, nos procuran un orden cronológico que se ha intentado seguir en el marco de esta investigación y que resumimos a continuación:



Procedimiento de la Revisión de literatura. Adaptación de MacMillan y Schumaher, 2010 y Okoli and Schabram 2010. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el propósito de nuestro estudio, y tras una primera revisión somera de alguna de la literatura sobre el tema que más interesaba, se entendía que nuestro interés se centraba en dos tópicos de interés principales: la tecnología educativa y las formas de individualización del aprendizaje.

Si bien en el primero de los núcleos temáticos la palabra “technology” resolvía las necesidades propuestas, en el caso de la individualización existía una gran variedad de posibles términos que podrían utilizarse y que se definieron como: “individualized learning”, “adaptive learning”, “personalised learning”, “assisted learning”, “personalised teaching” y finalmente “technology assited teaching”.

Teniendo en cuenta que la búsqueda se concentraría en bases de datos online con buscadores que usan descriptores boleanos, se decidió organizar una cadena de búsqueda que incluyera todas las posibilidades anteriores.

En las bases de datos se hizo una búsqueda con la cadena predeterminada y se limitó la búsqueda a experiencias o investigaciones, entendiendo que son estos documentos los que incluyen datos de implementación que son los que interesan en esta revisión.

Si bien en todas las bases de datos se intentó seguir el mismo protocolo, teniendo en cuenta las particularidades de algunas de ellas y la cantidad de documentación a la que se tendría acceso, en el proceso de depuración de los artículos a incluir tuvo algunas singularidades.

Tras este primer barrido se hizo un descarte de los títulos repetidos y se descartaron aquellos documentos que tuvieran un título directamente relacionado con otras ciencias y que no contemplaran aspectos educativos.

Una vez realizada y depurada la búsqueda en cada base de datos se procedió a unificar los resultados utilizando un mismo criterio para todos los documentos

recogidos, una búsqueda de las citas que aparecían de cada uno de los documentos en la base de datos de Google Scholar.
Tras esta búsqueda, se realizó una primera premuestra en la que se tomaron en cuenta sólo los primero 5000 artículos que seguidamente se dividieron por década de publicación y se eligió una muestra del 1% más citado de cada una de las décadas, entendiendo que se trata de las publicaciones más influyentes de su momento, y decidiendo que, por razones de volumen de trabajo y de interés en mantener la representatividad de las diferentes épocas de publicación, se aseguraría un mínimo de 5 artículos por década y un máximo de 15.
Sin embargo, este protocolo resultó insuficiente, por lo que se ha procedido a un proceso de muestreo optimizado.
Una vez finalizado el muestreo, para el análisis de los documentos se decidió aplicar por parte de los investigadores un mismo protocolo de observación que incluyera, además de ítems definidos por las categorías de análisis, descriptivos del documento analizado y aspectos clave sobre la naturaleza de la investigación o experiencia expuestos.
En todos los casos se trataba de encontrar no solo datos, sino evidencias cualitativas que pudieran contribuir a la discusión y el análisis profundo de las preguntas que guían este trabajo.
La guía de recogida de datos, cuyo proceso de elaboración y configuración final presentaremos en el tiempo de exposición oral, se validó por metodología de juicio de expertos y se ha venido aplicando a la totalidad de la muestra final para, a partir de los resultados, proceder al análisis y la discusión de los mismos.

Epistemologías de lo personalizado: lo que no han entendido los adaptativos

La epistemología es el conjunto de “conceptos, teorías y problemas centrales en la comprensión del conocimiento y la justificación” (Audi, 2011, pág. xiii). La epistemología intenta responder a preguntas sobre la naturaleza y el alcance del conocimiento, sobre cuándo una creencia está justificada o sobre cómo “adquirimos” el conocimiento y lo “validamos”.
En esta comunicación se pretende analizar algunos de los supuestos epistemológicos, esto es, sobre el conocimiento, que subyacen a las teorías del aprendizaje implícitas en los sistemas y plataformas de aprendizaje adaptativo. Algunas de las preguntas que guían este análisis tienen que ver con el origen y justificación de los conocimientos que “transmiten” los sistemas adaptativos, pero también cómo contribuyen los sistemas de aprendizaje adaptativo en la elaboración de epistemologías personales (Holma y Hyytinen, 2015).
Hace casi 20 años, Anna Sfard publicó un artículo seminal titulado “On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One” (Sfard, 1998) en el que describía dos grandes metáforas del aprendizaje que subyacen a innumerables planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje más allá de la controversia y del ir y venir de teorías y modelos: la metáfora de la adquisición y la metáfora de la participación. En la primera, la educación se reduce al proceso mediante el cual los sujetos “hacen suyas” piezas o elementos de información (convirtiéndolas en conocimiento en algunas instanciaciones de la metáfora) externos. La buena enseñanza consistiría, pues, en,

diseñar procesos óptimos de secuenciación, formatos, formas de codificación, interacción, retroalimentación, etc. en función de las características del sujeto o, en jerga psicológica, su “estilo de aprendizaje” preferido, otro concepto muy contestado por la investigación empírica. “La metáfora de la adquisición está tan fuertemente arraigada en nuestras mentes que probablemente nunca llegaríamos a ser conscientes de su existencia si otra metáfora, alternativa, no se hubiera comenzado a desarrollar” (Sfard, 1998, p. 6). Sfard se refiere a la metáfora de la participación, a enfatizar más las acciones que los estados, a valorar el contexto porque todo aprendizaje es “situado”. Aprender una materia es el “proceso de convertirse en miembro de cierta comunidad” (p. 6).

Sfard nos alertaba de la dificultad de separar ambas visiones en la complejidad de la situaciones reales de enseñanza y de los peligros de anclarnos exclusivamente en una de ellas en nuestros marcos de referencia educativos. Sobre los peligros de la excesiva simplificación o “reducción de la complejidad” de las situaciones de aprendizaje nos ha advertido cumplidamente Biesta (Biesta, 2010 y Osberg y Biesta, 2010).

La tecnología digital permite conformar entornos complejos de comunicación e interacción entre personas, pero, desde luego, no mediante el uso de plataformas dedicadas al “delivery” de contenidos en base a resultados de la “performance” anterior de los sujetos en tareas simplificadas (para que puedan ser evaluadas por la propia plataforma) y comparándolos con patrones obtenidos por otros “usuarios” en grandes bases de datos.

Personalizar Formas de Aprendizaje

A lo largo del último siglo diferentes teorías han tratado de explicar cómo aprende el ser humano. Los tecnólogos educativos trataron de incorporar estas teorías en el diseño del uso de los medios pero pronto tropezaron con que cada una explicaba fenómenos parciales o parcialmente y entre ellas resultaban incompatibles (Klotz, 1971) aunque todas han servido de fundamento al diseño de Technology Enhanced Adaptive Learning Environments - TEALEs (Conole & Fill, 2005). Algunos aplicaron cada teoría a situaciones particulares: el Conductismo al diseño de los ejercicios y el cognitivismo a los programas de tratamiento de información (Hung, 2001; Tomei, 2003). Desde esta perspectiva nos preguntamos si el aprendizaje adaptado a las diferencias individuales potenciado por la tecnología tal y como ha sido diseñado a lo largo de estos últimos cincuenta años ha tenido en cuenta o no las diferentes teorías del aprendizaje.

En esta revisión analizaremos en cada caso en qué teoría, o teorías si fuese el caso, se ha fundamentado. Para construir esta cuestión se hacía necesario restringir las posibles respuestas, categorizando los numerosos trabajos sobre el tema, perdiendo en matices para ganar en capacidad de interpretación. Siguiendo a Ertmer & Newby (1993) y Driscoll (2005) retomamos las tres perspectivas que señala Dede (2008): Objetivismo/ Conductismo, Cognitivismo/ Pragmatismo, y Constructivismo/ Interpretativismo. A ellas hemos añadido el Conectivismo.

De manera paralela existe otra perspectiva relacionada con el aprendizaje que entendemos que podría ser de interés: se trata analizar qué tipo de aprendizajes son los que pretenden potenciarse a través de las intervenciones que se plantean desde

diferentes programas de implementación de tecnología para la individualización de los aprendizajes. Existen aproximaciones a esta perspectiva en propuestas muy conocidas, como el trabajo de Marzano (2001) en su revisión del trabajo de Bloom y otros (subsecuente de las demás revisiones de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Anderson, 2005; Marzano et al., 1988; Marzano, 1998; 2001; Marzano & Kendall, 2007)) en la que habla de "niveles de pensamiento" consecuencia del aprendizaje: recuerdo, comprensión, análisis, utilización, metacognición y conciencia del ser; o incluso alguna conexión con el modelo SAMR de Puentedura; Sin embargo, a efectos de este trabajo, adoptaremos la visión de los tipos de aprendizaje de Illeris (2009) que entendemos que puede resultar más entendible y aportar una perspectiva más clara al análisis.

Siguiendo a Illeris (2009) partimos de la idea de que, hasta el momento, se han descrito -a través de diversas teorías- 4 tipos de aprendizaje principales que atienden a diversos momentos y necesidades de las personas, requieren un esfuerzo mental diferente y que, por su misma naturaleza, hacen aportaciones muy diversas a las personas y a la forma en que los procesos educativos les afectan en su vida diaria.

Así, hablaríamos del aprendizaje *acumulativo*, entendido como aquel que procura la adquisición de nuevos elementos aislados que deben recordarse y aprenderse para ser utilizados en situaciones aisladas (datos, una dirección, un número de teléfono, un código o password); el aprendizaje *asimilativo*, o por adición, que sería el que pretende la introducción de un elemento nuevo en un esquema ya adquirido por la persona y que hace el esquema anterior más complejo, profundo o desarrollado (el desarrollo de una fórmula, mayores y mejores datos sobre un evento, una teoría o un procedimiento); el aprendizaje *acomodativo*, que implica la sustitución de algún patrón mental anterior por una nueva forma de entender esa realidad y solucionar así un problema; y finalmente, el aprendizaje *significativo* (Rogers, 1951) - al que Illeris identifica también con el expansivo (Engeström 1987), transicional (Alheit 1994) o el transformacional (Mezirow 1991)-, entendido como aquel que implica cambios profundos en la personalidad, la organización del pensamiento, las creencias o las actitudes de una persona.

¿Cómo las Tecnologías se han adaptado al aprendizaje? Modelos de interacción en el aprendizaje adaptativo

Los programas multimedia para el aprendizaje se diseñan en base a dos aspectos fundamentales: la interacción hombre-máquina o reactividad de la máquina, y la codificación de la información: texto escrito, imagen, sonido, audiovisual, etc.

La presencia de elementos visuales y audiovisuales en los programas TEALE (Technology Enhanced Adaptive Learning Environments) ha estado condicionada en gran medida por la tecnología disponible en la época. Por ejemplo, el color tal y como lo entendemos ahora, no aparece hasta finales de los años ochenta: hasta ese momento a lo más que se podía optar era a 4 colores (con tarjetas CGA) o 16 colores básicos, brillantes e hirientes (VGA) que generaban los otros colores intercambiando puntos de diferente color en pantallas con apenas 640 píxels de anchura: el resultado llevaba a sugerir limitar el número de colores en una pantalla a 7 o incluso sólo 4 (Sweeters, 1985; Magde, Meyer & Sweezie, 1986).

Por ello nos vamos a fijar en el primer aspecto: cómo la máquina se adapta a cada usuario y reacciona en función de sus respuestas. La atención a la diferencias individuales ha sido una pretendida característica de los TEALE, ya que se consideraba uno de sus aportaciones más importantes(Carlson, 1991; Schwier & Misanchuk, 1993; Najjar, 1998) y una característica de un buen programa educativo (Kemp & Smellie, 1989). La importancia de este punto se ha mantenido estos años (Conole & Fill, 2005; Beethan & Sharpe, 2007).

Podemos encontrar varios modelos de interacción desde el punto de vista de cómo el sujeto navega o cómo el equipo reacciona (Gayeski, 1995, Bartolomé, 1994). Una primera clasificación la encontramos en los programas de enseñanza programada y las máquinas de enseñar (Skinner , 1960; Lumsdaine & Glaser, 1960). Los dos diseños básicos son el linear (todos los sujetos siguen un único camino aunque a diferente velocidad o con diferente número de intentos) y el ramificado (cada sujeto sigue un camino diferente según sus respuestas) (Skinner, 1965, 1979; Fry, 1966).

Estos mismos diseños se aplican a los programas EAO (CAI/CAL) (Hudson, 1984; Gillespie, 2002), que posteriormente evolucionan hacia ICAI (sistemas inteligentes de enseñanza asistida por ordenador) en los que se pretendió dotar a los programas de una toma de decisiones inteligente basada en un motor de inferencia y en el usuario (Millward, Mazzucchelli, Magoon, y Moore, 1978; Duchastel, 1986; Rickel, 1989; Larkin y Chabay, 1992).

A finales del siglo XX los tutores inteligentes vuelven a moverse entre el diseño ramificado prefijado o los sistemas “inteligentes” que tratan de aprender de la conducta del usuario (Villareal, 2003; Chou, Chan y Lin, 2003).

El aprendizaje adaptativo reproduce en algunos casos el sistema ramificado mientras que en otros trata de encontrar algún tipo de sistema inteligente aprovechando la información que proporcionan las analíticas de aprendizaje en entornos virtuales cerrados y controlados (Paramythis, Loidl-Reisinger & Kepler, 2004, Ketelhut, Nelson, Clarke & Dede, 2010).

La experiencia curricular en la implementación de modelos individualizados

Entender cómo son las implementaciones didácticas de las tecnologías de personalización que aparecen en las experiencias de la literatura científica y que soportan los avances sobre los que seguimos trabajando en este ámbito, resulta imprescindible a la hora de entender cuándo de tecnología educativa y cuánto de pedagogía hay en ellos.

Por ello, en este trabajo intentamos analizar cómo los sistemas de personalización que se han ido implementando, interactúan con algunos de los elementos clave del proceso enseñanza-aprendizaje (Castañeda, 2011). En concreto nos centramos en: la Organización de los grupos, la modalidad del proceso educativo que soporta o apoya el TEALE (Technology Enhanced Adaptive Learning Environments), las metas que subyacen a la implementación, la finalidad de la evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo, así como a la organización del proceso de evaluación y el sujeto evaluador, y finalmente, al papel del TEALE en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, cada sistema de TEALE se fundamenta en entender el proceso educativo como una realidad sistema en el que sus partes mantienen relaciones

concretas dependiendo de si ese sistema responde a una realidad -el contexto educativo en este caso- percibida de una u otra manera. Así, si seguimos por ejemplo la propuesta de Snowden y Boone (2007, pág. 3), entendemos que existen básicamente cuatro tipos diferentes de contextos (the Cynefin framework):

- Los contextos simples, el dominio de las buenas prácticas, caracterizados por la estabilidad y relaciones causa-efecto claras en los que "sabemos lo que sabemos".
- Los contextos complicados, el dominio de los expertos, caracterizados por múltiples respuestas, en los que "sabemos lo que no sabemos".
- Los contextos complejos, el dominio de la emergencia, caracterizado porque las respuestas no se consiguen descubrir y en los que "no sabemos lo que no sabemos".
- Los contextos caóticos, el dominio de la respuesta rápida, en los que buscar las respuestas adecuadas no tiene sentido, las relaciones entre causa y efecto son imposibles dedeterminar porque cambian constantemente y no hay patrones manejables, solo turbulencia, es el reino de lo incognoscible.

Si bien la propuesta de Snowden y Boone es específica para la toma de decisiones, sus planteamientos pueden servir como base para el análisis del proceso educativo y han dado lugar a reflexiones de gran intensidad, que entienden que la educación -o el contexto educativo- debería entenderse como un contexto complejo (Williams, Karousou y Mackness, 2011), y que solo desde ese entendimiento la consideración y la puesta en valor del aprendizaje emergente entendido como "el aprendizaje que surge de la interacción entre un número de personas y recursos, en el cuál los aprendices se organizan y determinan el proceso y en alguna medida los destinos de aprendizaje, ambos son impredecibles. La interacción es en muchos casos auto-organizada, pero sin embargo requiere algunas limitaciones y estructura. Puede incluir redes virtuales o físicas o ambas." (p. 40).

Desde este punto de partida, entendemos cuando se diseña un TEALE y cuando se implementa en una realidad educativa concreta es más o menos prescriptivo, es decir, entiende que el contexto en el que se implementa reaccionará - o no- de una manera concreta y tendrá unos efectos más o menos predecibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Anderson, L. W. (2005): Taxonomy Academy Handbook. The Taxonomy Academy. Anderson Research Group. Documento en línea [consultado el 30-09-2008] en http://www.andersonresearchgroup.com/reports/TAH.doc

Anderson, L. W., Y Krathwohl, D. R. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman

Audi, R. (2011). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge*. New York: Routledge.

Bartolomé, A. (1994). Sistemas Multimedia. En Sancho, J. (1994). Para una tecnología Educativa. Barcelona: Horsori. pp. 193-220.

Bartolomé, A. y Steffens, K. (2015). Are MOOC Promising Learning Environments?. Comunicar, 44, 91-99. http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-10

Beethan, H. & Sharpe, R. (2007). Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning. New York: Routhledge.

Biesta, G. J. J. (2010). Five theses on complexity reduction and its politics. In D. Osberg & G. J. J. Biesta (Eds.), *Complexity theory and the politics of education* (pp. 5-13). Rotterdam: Sense Publisher.

Bloom, B.S. Engelgart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. Y Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956): Taxonomy of educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay

Bruner, J (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carlson, H.L. (1991). Learning style and program design in interactive multimedia. Educational Technology Research and Development, 39 (3), 41-48.

Castañeda, L. (2011) Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación Nº 39 Julio 2011 – pp. 167 – 195

Chou C., Chan T. y Lin C. (2003). Redefining the learning companion: the past, present, and future of educational agents. Computers and Education, 40, 255-269.

Dede, C. (2008). Theoretical perspectives influencing the use of information technology in teaching and learning. In J. Voogt and G. Knezek, (Eds.), International handbook of information technology in primary and secondary education. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-73315-9_60

Driscoll, M. P. (2005). Psychology of learning for instruction, 3rd Edition. New York: Allyn & Bacon.

Duchastel, Ph. (1986). Intelligent Computer Assisted Instruction Systems: The Nature of Learner Control.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from a design perspective. Performance Improvement Quarterly 6(4), 50-72.

Fry, E. B. (1966). Máquinas de enseñar y enseñanza programada. Magisterio Español, Madrid.

Gayeski, Diane M. (1995). Interactive toolkit. Itahca (NY): OmniCom Associates.

Gillespie, F. (2002). Instructional Design for the New Technologies. New Directions for Teaching and Learning, 76. http://dx.doi.org/10.1002/tl.7603

Holma, K., & Hyytinen, H. (2015). The philosophy of personal epistemology. *Theory and Research in Education*, *13*(3), 334-350.

Hudson K. (1984). Introducing CAL: A Practical Guide to Writing Computer-Assisted Learning Programs. London: Chapman & Hall.

Hung, D. (2001). Theories of Learning and Computer-Mediated Instructional Technologies. Educational Media International, 38(4):281-287. DOI: 10.1080/09523980110105114

Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. K., Illeris (Ed.) *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists … in their own words*. London: Routledge. (7-20)

Kemp, Jerrold E. y Smellie, Don C. (1989). Planning, Producing and Using Instructional Media. New York: Harper & Row.

Ketelhut, D., Nelson, D., Clarke, J. & Dede, C. (2010). A Multi-user virtual environment for building higher order inquiry skills in science. British Journal of Educational Technology 41 (1), 56-68. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01036.x

Klotz, G. (1971). La enseñanza programada. Barcelona: Redondo

Krathwohl, et al. (1964): Taxonomy of educational objectives, II Affective Domain. London: Longmans.

Larkin, J. y Chabay, R. (Ed.) (1992). Computer-Assisted Instruction and Intelligent Tutoring Systems: Shared Goals and Complementary Approaches. Technology in Education Series. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Lumsdaine, A.A. & Glaser, R. (Eds.) (1960). Teaching machines and programmed learning: A source book. Oxford: National Education Association.

Madge, N., Meyer, s., Sweezie, J. (1986). Screen Design for Computer Assisted Learning Courseware. Ottawa: 5th Canadian symposium on Instructional Technology.

Marzano, R. (2001): "Designing a new taxonomy of educational objectives". Guskey, T.R. Y Marzano, R. (Eds.): Experts in assessment Series. Thousand Oaks, CA: Orwin Press.

Marzano, R. Y Kendall, J. (2007): The New Taxonomy of Educational Objectives. Segunda Edición. Thousand Oaks, CA: Orwin Press.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.

Millward, R, Mazzucchelli, L., Magoon, S. y Moore, R. (1978). Intelligent computer-assisted instruction. Behavior Research Methods & Instrumentation, 10 (2), 213-2/7. http://download.springer.com/static/pdf/43/art%253A10.3758%252FBF03205127.pdf?auth66=1412787073_c7db37609d7daf4a239832af33659c43&ext=.pdf

Najjar, L. J. (1998). Principles of educational multimedia user interface design. Human Factors, 40(2), 311-323.

Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts Work. Pap. Inf. Syst*, *10*, 26.

Osberg, D., & Biesta, G. J. J. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(6), 593-607. doi:10.1080/1360311080253068.

Paramythis A., Loidl-Reisinger S. & Kepler J. (2004). Adaptive Learning Environments and e-Learning Standards. Electronic Journal of eLearning, EJEL, 2 (1), March 2004. Retrieved June 1, 2005 from http://www.ejel.org/volume-2/vol2-issue1/issue1-art11-paramythis.pdf.

Piaget, J. (1956). The Origin of Intelligence in the Child. London: Routledge & Kegan Paul.

Rickel, J.W. (1989), "Intelligent Computer-Aided Instruction: A Survey Organized Around System Components," IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics 19(1), 40- 57. DOI: 10.1109/21.24530

Schwier, Richard A. y Misanchuk, Earl R. (1993). Interactive Multimedia Instruction. Englewood Cliffs (NJ): Educational Technology Publications.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, *27*(2), 4-13.

Siemens, G. (2005). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. ElearnSpace (12-12-212).

Skinner, B.F. (1960). Teaching Machines. The Review of Economics and Statistics, 42 (3), 189-191. http://www.jstor.org/stable/1926170

Skinner, B.F. (1965). The Technology of Teaching. Proceedings of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 162 (989), 427-443. http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/resource/99656/Skinner%20(1965).pdf

Skinner, B.F. (1974). About behaviorism. New York: Knopf.

Skinner, B.F. (1979). Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor. Descargable desde http://www.conductitlan.net/b_f_skinner/b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf

Sweeters, William G. (1985). Screen Design Guideline. 26th ADCIS Conference Proceedings. Philadelphia: Association for the Development of Computer Based Instructional Systems.

Tomei, Lawrence A. (2003). Challenges of Teaching with Technology Across the Curriculum: issues and Solutions. London: Information Science Puyblishin.

Verhagen, P. (2006). Connectivism: A New Learning Theory. Journal of Educational Computing Research, 2 (3), 379-393. doi: 10.2190/D4JW-NR13-ADTA-MR8A

Villareal, G. (2003). Agentes inteligentes en Educación. Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa, 16. http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec16/villarreal.htm

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winograd, G & Flores, F (1986). Understanding computers and cognition. New York: Addison Wesley.

Zumalabe, J.M. (2012). The transition of the Behaviorism to the cognitivism. eduPsykhé, 11 (1), 89-111.

Leer y escribir a través del currículum: alcances y limitaciones de la didáctica de los géneros discursivos en la formación del profesorado y en la escuela

Isabel García Parejo, Rachel Whittaker Whittaker, Mª Luisa García Bermejo, Aoife Ahern Ahern, Aurora Martínez Ezquerro, Isabel Blecua, Carmen Sánchez

RESUMEN GENERAL

Este simposio tiene como objetivo presentar las líneas de actuación de profesores de diferentes niveles educativos y diferentes áreas de conocimiento que trabajan en la Comunidad Autónoma de Madrid alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. El eje que vertebra las experiencias es un modelo didáctico, *Reading to Learn-R2L* (cf. Rose & Martin 2012), que considera la lectura como base fundamental del aprendizaje, es decir, que toma el aprendizaje de la lectura como objetivo subyacente de cualquier práctica docente (Rose 2006). Ese objetivo incluye un conocimiento de los géneros discursivos, formas de comunicación escrita específicas para cada contexto social, para cada área de conocimiento. De igual manera, considera que aprender a leer y a escribir en cada disciplina mejora los logros de aprendizaje de todos los alumnos, salvando así las brechas académicas que puedan existir entre unos y otros (Rose 1999, 2004, 2005, 2006). A lo largo de cuatro comunicaciones, se presenta el modo en que la propuesta R2L llega a Europa y se implementa de manera especial en la Comunidad de Madrid y en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid bajo la coordinación del grupo ForMuLE. Así, la primera comunicación se centra en la presentación del proyecto original desarrollado en Australia (cf. www.readingtolearn.com.au) y cómo se implementa en cinco países europeos a través del proyecto Comenius *Teacher Learning for European Literacy Education project* (TeL4ELE 518080-2011). La segunda y la tercera comunicación tienen que ver con la incidencia del proyecto en los últimos años en la formación de los estudiantes de Grado de Formación del Profesorado. Desde diferentes perspectivas, se presentan dos proyectos de innovación docente que han sido subvencionado por la UCM para valorar hasta qué punto esta propuesta metodológica resulta de interés en la formación inicial docente. Finalmente, la última comunicación presenta la incidencia del modelo en la práctica docente del profesorado en activo, foco de interés tanto en el proyecto Comenius como en los proyectos de innovación docente.

RESUMENES INDIVIDUALES

Learning to write, Reading to learn: un proyecto internacional y su incidencia de en la fomación docente europea

El método conocido como Reading to learn R2L se ha implementado con notable éxito dentro del sistema educativo australiano (cf. Rose & Acevedo 2006), sobre todo entre estudiantes en riesgo de exclusión debido a bajos niveles de alfabetización. En este trabajo se describen, por una parte, los orígenes del modelo y, por otra, su implementación en Europa durante los años 2011-2013. En Australia, los años 70

suponen un cambio sociocultural debido a la llegada de nuevos grupos migratorios, lo que supone, a su vez, nuevos contextos educativos y nuevos retos. Las investigaciones lideradas por Halliday se centran en las relaciones entre la lengua usada en los entornos familiares y la lengua usada en la escuela, fundamentalmente escrita y organizada a través de géneros textuales. Su alianza con Berstein y otro grupo de profesores en Sidney ha producido una abundante bibliografía tanto en aspectos lingüísticos como de intervención didáctica para el desarrollo de habilidades escritas, entre ellas el modelo R2L (cf. Rose & Martin 2012). Entre los años 2011-2013, el proyecto multilateral Comenius Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE, http://tel4ele.eu/), subvencionado por el programa Lifelong Learning de la Unión Europea, tiene como objetivo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de los 5 países participantes, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja. La propuesta de mejora pasa por desarrollar una pedagogía de la literacidad o de la alfabetización basada en el modelo funcional del lenguaje que adopta la didáctica de los géneros R2L. En una primera fase, el objetivo principal se orientó hacia la construcción de un conocimiento compartido entre todos los participantes en el proyecto acerca del modelo funcional y de la pedagogía del género. En una segunda fase, el objetivo fue formar a una serie de profesores en esta pedagogía para poder implementar en las aulas de cada país una propuesta determinada y evaluar los resultados. El proyecto se concluyó con la celebración de un encuentro internacional en Madrid en octubre de 2013 (http://www.telcon2013.com/es/).

Géneros discursivos y sociedad: valoración de una propuesta multidisciplinar para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la formación del profesorado

Este trabajo describe las líneas generales del proyecto de innovación docente Géneros y sociedad (nº128). El objetivo principal del mismo ha consistido en diseñar e implementar con estudiantes de formación del profesorado del grupo bilingüe una serie de secuencias didácticas (SD) para la mejora de las competencias escritas en diferentes géneros, lenguas y áreas disciplinares. Al mismo tiempo, estos estudiantes se han formado en la manera de diseñar esas SD que siguen el modelo funcional de la ‘genre pedagogy’ (R2L) propuesto por Rose y Martin (2012). Para ello, un primer momento se orientó a construir un conocimiento compartido acerca de los distintos géneros discursivos, en inglés y en español, recuperando, analizando y clasificando textos escolares de los diferentes niveles educativos. En una segunda fase, el objetivo ha sido formar en la ‘didáctica de los géneros discursivos’ a través de dos asignaturas (Didáctica de la Lengua y Teaching Literacy in English as a Foreing Language). En este trabajo, tras presentar brevemente las características del modelo R2L, describimos el proceso de formación que han seguido los alumnos del grupo bilingüe, las características de las unidades didácticas generadas y la valoración realizada por los estudiantes tras su participación en la experiencia. Los primeros resultados apuntan en dos direcciones: por una parte, hacia la dificultad encontrada por los estudiantes a la hora de abordar los diferentes géneros escolares para concretar objetivos y contenidos de aprendizaje, tanto lingüísticos como disciplinares. Esto

contrasta con la valoración positiva que hacen de sus propios logros en estos aspectos. Por otra parte, los estudiantes manifiestan que el modelo posee escasa relevancia e interés, por parecerles poco dinámico: no asocian la necesidad de un conocimiento textual y una planificación didáctica detallada por parte del profesorado con los logros de aprendizaje que se puedan obtener de todos los alumnos. Parece pues, que un entrenamiento alejado de la experiencia y realidad de las aulas no pone de relieve todo el valor del modelo.

El análisis de los textos y la evaluación de los textos escritos: dos retos para la formación docente

En el modelo R2L cobra especial importancia el análisis de los géneros de cada disciplina, así como el diseño detallado de la secuencia didáctica relativa al desarrollo de la lectura y de la escritura para cualquier tema del currículum que se está estudiando. Por eso, se propone una forma de evaluación sistemática para cada género discursivo que sea objeto de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo analizamos hasta qué punto la formación explícita en el modelo R2L ayuda a los futuros docentes en el análisis de géneros discursivos y en la evaluación de los textos escritos. El análisis se realiza dentro del marco del proyecto de innovación docente Géneros y sociedad (nº128), que tenía como objetivo principal diseñar e implementar una serie de secuencias didácticas (SD) para la mejora de las competencias escritas en diferentes géneros, lenguas y áreas disciplinares siguiendo el modelo R2L. En él se pretendía, además, explorar la posible incidencia de la formación recibida por los estudiantes que han utilizado el modelo R2L al enfrentarse a diferentes tareas relacionadas con la enseñanza de la lectura y escritura de un texto (Grupo biblingüe de la UCM), comparando con otros grupos de estudiantes que no hubiesen estado expuestos al modelo (Grupo Universidad de la Rioja). Los resultados apuntan a que son más fuertes las representaciones que tienen los estudiantes sobre lengua escrita y norma, así como las que tienen sobre ‘autoestima’ vs. ‘corrección’, por lo que resulta muy débil la incidencia de la formación explícita en estos dos aspectos: análisis textual y evaluación de la lengua escrita.

Del proyecto lingüístico-discursivo de centro a los logros de aprendizaje en las aulas de educación secundaria

Este trabajo describe el modo de implementación del modelo R2L seguido en un IES de la Comunidad de Madrid desde el año 2012. El empeño de una profesora participante en el proyecto Comenius por crear un grupo de trabajo en su centro de trabajo y el ánimo con el que el profesorado de diferentes disciplinas se unió a la tarea de elaborar un proyecto lingüístico de centro hizo posible el diseño e implementación de cursos de formación internos siguiendo el modelo R2L. En primer lugar, se presentan los cursos de formación recibidos y las dificultades encontradas. Estas tuvieron que ver con las concepciones del profesorado en lo que se refiere a la responsabilidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita y con la lectura y análisis de los textos de sus disciplinas académicas. En segundo lugar, se presenta el

proyecto lingüístico de centro elaborado relativo al desarrollo y mejora de las competencias discursivas de los alumnos, siguiendo de manera conjunta el modelo R2L. Finalmente, se presentan algunos materiales diseñados y los logros de algunos alumnos en algunas áreas tales como cultura clásica o lengua inglesa. En general, el grupo de profesores en activo, a diferencia de los docentes en formación, ve en el modelo una posibilidad global de acercamiento a los textos en todas las áreas y, sobre todo, teniendo en cuenta la diversidad de alumnado que existe en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bernstein, B. 1975. *Class and Pedagogies: visible and invisible*. London: Routledge.

Bernstein, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control & Identity: theory, research, critique*. London:Taylor & Francis.

Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and Written Language*. Geelong: Deakin University Press/

Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M A K 1993 Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5.2, 93-116.

Martin, J.R. & Rose, D. 2007. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.

Rose, D. 1999. Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in

Indigenous school education. In Christie, F. (ed.) 1999. *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell, 217- 245.

Rose, D. 2004. Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: how Indigenous children are

left out of the chain. In Muller, J., Davies, B. & Morais, A. (eds.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer , 91-107.

Rose, D. 2005. Democratising the Classroom: a literacy pedagogy for the new generation. In

Journal of Education, Vol 37 (Durban: University of KwaZulu Natal), 127-164. www.ukzn.ac.za/joe/joe_issues.htm

Rose, D. 2006. Literacy and equality. In P*roceedings of the National Conference on FutureDirections in Literacy*. A. Simpson (ed.). Sydney: University of Sydney, 188-203. www.edsw.usyd.edu.au/schools_teachers/prof_dev/resources/Lit_proceedings.pdf

Rose, D. & Acevedo, C. 2006. Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling *Australian Journal of Language and Literacy,* 14.2, 32-45. www.alea.edu.au/llmy0606.htm

Rose, D. & J.R. Martin (2012): *Learning to Write*. *Reading to Learn*. *Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. London: Equinox.

Aproximaciones metodológicas en las evaluaciones longitudinales del rendimiento a gran escala

Coral González Barberá, Delia Arroyo Resino, Enrique Navarro Asencio, José Luis Gaviria Soto, Ángeles Blanco Blanco, María Castro Morera, Eva Jiménez García, Esther López Martín, Eva Expósito Casas, Elvira Carpintero Molina, Inmaculada Asensio Muñoz

RESUMEN GENERAL

La idea de crecimiento es consustancial al concepto de aprendizaje. El cambio que los sistemas educativos producen en los aprendizajes escolares es una de las principales preocupaciones tanto científicas como sociales. La mayoría de los sistemas educativos informan, más o menos sistemáticamente, del estado actual del nivel de académico de sus alumnos en la enseñanza obligatoria. Sin embargo, la medida y monitorización del crecimiento de los aprendizajes a través del tiempo suele ser un elemento ausente. De ahí que la medida del crecimiento dentro de la evaluación de los sistemas educativos sea de capital importancia. El crecimiento y el cambio junto con la idea del valor añadido, que supone la identificación del verdadero impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares, suelen aparecer de manera conjunta si bien suponen modelos y concepciones diferenciadas de la información que se debe obtener de las evaluaciones de los sistemas educativos.

Este simposium agrupa algunos de los productos que se están obteniendo vinculados a un Proyecto I+D+I titulado *Modelos de crecimiento escolar: equidad y heterogeneidad en evaluaciones longitudinales del desempeño* (EDU2013-43793-R), cuyos investigadores principales son la Dra. María Castro y el Dr. José Luis Gaviria, concedido al Grupo de Investigación consolidado por la UCM, *Medida y Evaluación de Sistemas Educativos*.

La finalidad genérica del proyecto es producir, aplicar y difundir conocimiento y herramientas prácticas que presten soporte a uno de los principales retos de los sistemas educativos contemporáneos: el diseño y desarrollo de modelos y sistemas de evaluación transparentes y socialmente responsables, capaces de proporcionar tanto información fiable sobre los centros educativos y el alumnado, como útil para la toma de decisiones, además de significativa y relevante para los distintos agentes sociales implicados en el sistema escolar.

Las cuatro contribuciones presentadas pretenden responder a la anterior finalidad del proyecto. La primera de ellas constituye el inicio del trabajo, y se basa en el proceso de construcción del modelo multinivel de crecimiento que mejor ajusta a los datos y a las condiciones del diseño y que será utilizado como modelo nulo en las siguientes contribuciones. La segunda ofrece diversas alternativas para controlar el conocido artefacto metodológico denominado regresión a la media analizando sus ventajas y limitaciones. El tercer trabajo propone 3 modos de entender la ganancia en el rendimiento y dos modelos de crecimiento, comparando los resultados obtenidos por los 5 modelos y sus diferencias y similitudes en relación con el valor añadido de las escuelas. Finalmente, la última contribución se centra en la inclusión del nivel socio-educativo como variable explicativa del rendimiento y en las implicaciones que tiene en el rendimiento académico su medida.

La muestra empleada en las cuatro contribuciones presentadas fue una cohorte de estudiantes de Educación Primaria (864) agrupados en 54 aulas de diferentes escuelas del norte de España, a los que se evaluó la competencia matemática,

mediante tests estandarizados de respuesta cerrada y alternativa múltiple, al finalizar los cursos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Las pruebas fueron equiparadas verticalmente para permitir la comparación e identificar el progreso en los aprendizajes.
Todos los datos proceden de la Evaluación del Marco de Educación Trilingüe llevada a cabo por la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco en los cursos 2010-11, 2011-12 y 2012-13, para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

CONTRIBUCIONES

Construcción del modelo de crecimiento

INTRODUCCIÓN*.* Dentro de los modelos de crecimiento, es muy común el desarrollo de modelos que consideran los datos completamente anidados, normalmente los niveles de anidamiento son, las diferentes ocasiones de medida, los estudiantes y las escuelas. Este aspecto del anidamiento, suele abordarse desde los modelos multinivel completamente anidados.
Una ventaja de los modelos multinivel es que podemos especificar distintas matrices de varianza covarianza que nos permiten especificar la estructura de los datos en los distintos niveles (Raudenbush & Bryk, 2002; Ronald, Scott & Lynn, 2010; Rosário, Silva, Gazaffi, Moura, Ledur, Garcia & Coutinho; Pardo & Ruiz, 2013; Garson, 2013).
La especificación correcta de la hipótesis del tipo de matriz utilizada para generar los modelos multinivel, es importante ya que las estimaciones serán más fiables si se utiliza como punto de partida una suposición precisa acerca de la naturaleza de las matrices de varianzas y covarianzas del modelo.
Dependiendo del tipo de datos, sobretodo del número de mediciones y la distancia existente entre las misma, la selección de un tipo u otro de matriz puede dar lugar a poca o ninguna diferencia en los resultados. Sin embargo, cuando contamos con pocas mediciones en el tiempo, la mala especificación del tipo de estructura de covarianza puede conducir a sesgos importantes en las conclusiones del investigador.
Además, al trabajar con pocos puntos temporales (menos de cuatro), es común la existencia de correlación entre las medidas en el tiempo, haciendo que los errores no se distribuyan de manera independiente con media cero y varianza común, lo que conlleva necesariamente a una modificando el error intra-sujeto por medidas repetidas, para obtener estimaciones fiables. Pues como bien apuntan Arnau y Balluerka (2004) y Garson (2013) los errores intrasujetos de los modelos jerárquicos llevan estructuras de covarianzas muy simples a nivel individual del modelo, donde se consideran errores constantes que no correlacionan a través de los puntos temporales, algo que puede conducir a error cuando el número de mediciones son pequeñas.

OBJETIVO*.* Partiendo de estas consideraciones, uno de los objetivos de dicho trabajo fue el desarrollo de un modelo multinivel de crecimiento para una cohorte de estudiantes a lo largo de tres ocasiones de medida, considerando tres niveles de anidamiento (tiempo, estudiantes y aulas).

METODOLOGÍA Y RESULTADOS. Para la construcción de dicho modelo, se han probado con distintas estructuras de matrices en cada uno de los niveles, hasta que finalmente se consigo una estructura que permitiría la estimación del modelo. Las matrices utilizadas en el modelo final fueron la matriz autorregresiva en el nivel del tiempo, la matriz diagonal en el nivel de estudiantes y la matriz sin estructura en el nivel aula. Además, como consecuencia del número de mediciones utilizadas y la correlación existente entre las mismas, fue necesario cambiar la estructura del error intra-sujeto que inicialmente era definida como una variable aleatoria con media cero y varianza común por medidas repetidas, dando lugar, de este modo a una matriz 3x3 con matriz de varianza covarianza autorregresiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arnau, J. & Balluerka, N. (2004). Análisis de Datos Longitudinales y de Curvas de Crecimiento. Enfoque Clásico y Propuestas Actuales. *Psicothema*, 16(1), 156-162.

Garson, D. (2013). *Longitudinal Analysis*. California: Statistical Associates.

Raudenbush, S. & Bryk, A. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. London: SAGE.

Ronald, H., Scott, L. & Lynn, N. (2010). *Multilevel and Longitudinal Modeling with IBM SPSS.* New York: Routledge.

Rosário, M., Silva, F., Gazaffi, R., Moura, A., Ledur, M., Garcia, A, & Coutinho, L. (2011). Modelos mistos na modelagem fenotípica da população F2 desenvolvida para mapeamento de QTLs na galinha. *Avicultura*. Recuperado de http://pt.engormix.com/MA-avicultura/genetica/artigos/modelos-mistos-modelagem-fenotipica-t472/103-p0.htm

Pardo, M. & Ruiz, M. (2013). *Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud III*. Madrid: Sintesis.

Efecto de regresión y modelos de crecimiento para la estimación de medidas de valor añadido. Evaluación empírica de algunas posibles soluciones metodológicas

INTRODUCCIÓN*.* Uno de los aspectos metodológicamente controvertidos en el ámbito de los Modelos de Valor Añadido (VA) en Educación sigue siendo el referido al potencial efecto que sobre la estimación de la ganancia o la trayectoria de crecimiento ejerce la relación entre el status inicial (punto de corte) y la tasa de crecimiento (pendiente). Esta cuestión ha recibido notable atención desde hace décadas, especialmente cuando se refiere al conocido como efecto de regresión a la media (ERM en adelante).

OBJETIVO*.* En este contexto, el presente trabajo evalúa y compara empíricamente diversos modelos de crecimiento con el fin de identificar una estrategia adecuada para paliar el ERM sobre las estimaciones de valor añadido, definido en términos de la estimación del residuo asociado a las aulas.

MÉTODO. Como punto de partida se especificó y estimó un modelo multinivel de crecimiento considerando tres niveles de anidamiento (tiempo, estudiantes y aulas) y efectos completamente aleatorios. Las estimaciones de los efectos aleatorios de las aulas o escuelas son tipo BLUP. Ajustado el modelo base, se evaluaron cuatro alternativas metodológicas diferentes para paliar el ERM. Las estrategias incluyeron variantes tales como el cambio en la selección de la aplicación que se considera el punto de partida o la inclusión del rendimiento previo como predictor en el modelo. La evaluación de las diversas soluciones se llevó a cabo mediante un análisis detallado de los residuos de las escuelas, con el fin de determinar cómo fluctúan las estimaciones del VA en función de las distintas alternativas (p.e. correlaciones entre residuos derivados de cada solución, ordenación relativa o rankings generados por el residuo de crecimiento, etc.). Se identificaron dos estrategias aparentemente adecuadas para manejar el ERM: a) estimación del VA a partir de un modelo que varía con respecto al modelo base en la selección de la segunda aplicación como punto de partida, b) estimación de un nuevo residuo de crecimiento (VA) a partir de la regresión simple realizada con los residuos multinivel del estatus inicial y el crecimiento del modelo inicial.

RESULTADOS. Los resultados se discuten en el contexto de los estudios previos y se sugieren líneas de investigación futura. También se derivan implicaciones prácticas vinculadas a la necesidad de identificar y manejar adecuadamente artefactos estadísticos como la regresión estadística, puesto que los centros suelen ordenarse y categorizarse en función de sus medidas de valor añadido y crecimiento medio, por lo que ha de evitarse tomar decisiones administrativas y de mejora sobre la base de una información enmascarada o imprecisa.

Comparación de medidas de ganancia y crecimiento en la estimación de modelos de valor añadido en educación

INTRODUCCIÓN. En el contexto de las evaluaciones a gran escala que se llevan a cabo sobre muestras, incluso censos, de estudiantes, el uso de más de una medida de resultados de los mismos estudiantes se está convirtiendo en un fenómeno habitual, se trata de estudios centrados en el cambio del aprendizaje. La información de estas evaluaciones refleja mejor la realidad educativa pero conseguirla también es mucho más costosa.
El cambio puede medirse básicamente de dos maneras distintas, en forma de ganancia o de crecimiento. La ganancia se calcula utilizando únicamente dos puntuaciones del rendimiento de los estudiantes (pretest-postest), mientras que para estimar el crecimiento se necesitan más de dos medidas del logro educativo.

OBJETIVO. Este trabajo pretende analizar cómo afecta a los resultados de las evaluaciones longitudinales de rendimiento el uso de medidas de ganancia y de crecimiento.

METODOLOGÍA. Con los resultados de rendimiento en matemáticas, descritos en la introducción general del simposio, se estimaron tres modelos de ganancia (bruta, residual y estimada) y dos de crecimiento (anidado y medidas repetidas), desde la

perspectiva de los modelos jerárquicos lineales. A continuación, se calcularon las puntuaciones asociadas a las aulas (nivel máximo de anidamiento) con cada uno de los modelos.
Finalmente, se compararon las puntuaciones obtenidas con los distintos modelos mediante análisis de correlación paramétrica y no paramétrica.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados indican que el modelo de ganancia estimada es el que muestra puntuaciones más parecidas a los modelos de crecimiento. Los modelos de ganancia suponen mucha menos inversión, por tanto, si contamos con financiación limitada y no es posible analizar el crecimiento puesto que es imposible contar con más de dos medidas por sujeto, desarrollar un modelo de ganancia estimada resulta lo más adecuado y lo que más se asemeja a los resultados que se obtendrían con modelos de crecimiento.

Efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento educativo e implicaciones derivadas de su medida

INTRODUCCIÓN. La influencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias sobre el rendimiento académico de los estudiantes ha sido puesta de manifiesto en numerosas ocasiones (Coleman, 1966; Carman y Taylor, 2010; Lizasoain et al., 2007; López et al., 2009; Yeung, 2004). El metaanálisis llevado a cabo por Sirin (2005), analizando 75 estudios procedentes de 58 artículos publicados entre los años 1990 y 2000, evidencia la relación entre ambas variables, a la vez que subraya que la forma de medir el nivel socioeconómico varía en función de los trabajos analizados; siendo el nivel educativo de los padres el componente del nivel socioeconómico más utilizado (30 de los casos), seguido de la ocupación de los padres (15 de los casos), los ingresos familiares (14 casos) y la participación en programas de almuerzo gratuito o de precio reducido (10 de los casos). Junto con estos indicadores, en los últimos años, evaluaciones internacionales como TIMSS o PISA han popularizado la utilización de índices compuestos por estas variables, que sintetizan la información medida por las mismas.

OBJETIVO. El objetivo del presente trabajo es analizar en qué medida puede resultar determinante tanto el proceso de estimación de los índices como las variables consideradas, a la hora de determinar el efecto del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico.

MÉTODO. Considerando la información derivada de la evaluación diagnóstica llevada a cabo por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa durante el año 2011, se han seleccionado aquellas variables del cuestionario de contexto dirigidas a medir el nivel socioeconómico de los estudiantes. A continuación, se han calculado diferentes índices de nivel socioeconómico (SES), siguiendo los procedimientos más utilizados en otros estudios, como los llevados a cabo por la OCDE. En una segunda fase, se ha comparado el efecto diferencial que ejercen estas estimaciones del nivel socioeconómico, así como de las variables simples en los que se basan estos índices, sobre el rendimiento académico de los alumnos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Se observa cómo el porcentaje de varianza explicada es sensible al procedimiento utilizado en la estimación del SES y a las variables incluidas en el modelo. Este hecho tiene importantes implicaciones a nivel de evaluación educativa, ya que se pone de manifiesto la necesidad de trabajar cuidadosamente en el diseño de cuestionarios dirigidos a evaluar las características individuales y familiares de los estudiantes y en el análisis de la información derivada de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Carman, C. A., & Taylor, D. K. (2010). Socioeconomic status effects on using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) to identify the gifted/talented. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 75-84.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity (2 vols.)*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F., & Santiago, K. (2007). Efectos contextuales del nivel socioeconomico sobre el rendimiento academico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autonoma Vasca (Espana). Estudio diferencial del nivel socioeconomico familiar y el del centro escolar. *Archivos Analiticos de Politicas Educativas, 15*(8). Recuperado el 2 de abril de 2008 de http://epaa.asu.edu/epaa/v15n8/.

Lopez Martin, E., Navarro Asencio, E., Ordonez Camacho, X. G., & Romero Martinez, S. J. (2009). Estudio de variables determinantes de eficiencia a través de los modelos jerarquicos lineales en la evaluacion PISA 2006: el caso de España. *Archivos Analiticos de Politicas Educativas, 17*(16). Recuperado el 20 de diciembre de 2009 de http://epaa.asu.edu/epaa/

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a Meta-Analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.

Yeung, W. J. (2004). Fathers: An overlooked resource for children's school success. En D. Conley & K. Albright (Eds.), *After the bell: solutions outside the school*. Londres: Routledge Press.

Pósters

REFUERZA-T: Un programa innovador de educación no formal

Marta García Valldecabres, Laura Sanchis Estebán, Bárbara López, Sonsoles Chico, Manuel Ruiz Fuster

Actualmente, los alumnos/as tienen a diario gran cantidad de deberes para hacer en casa, los cuales además son de varias materias distintas. Tardan horas en acabarlos, y esto les quita tiempo para realizar otras actividades de ocio y tiempo libre necesarias para su desarrollo físico y personal (el deporte, jugar en el parque, conversar con la familia, leer, etc.)

El currículum escolar tiene cada vez más cantidad de contenido, lo que hace que muchas veces, sin ser intención del docente, se sature al alumnado con demasiadas tareas e información en pequeños periodos de tiempo.

Por otro lado, las aulas cuentan con un elevado ratio profesor-alumno que hace más complicada la labor docente. Los profesores/as tienen que atender a 20 o más alumnos a la vez, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene sus necesidades propias, así como sus debilidades y fortalezas.

Todo ello hace inevitable que a veces, los alumnos salgan de clase con dudas o con algunos aspectos de las materias no demasiado claros, por lo que existe una necesidad de complementar las clases de la educación formal con otras clases para cubrir las carencias de los alumnos que lo necesiten.

Nace así el programa Refuerza-T, el cual es una actividad extraescolar que se desarrolla en el propio centro, cuyo fin es, por un lado, reforzar asignaturas en los que los alumnos tengan dudas y por otro lado, potenciar la autonomía de los alumnos para que mejoren en sus estudios presentes y puedan hacer frente a las dificultades del futuro.

Los objetivos de esta actividad son conocer y adquirir las técnicas de trabajo, establecer relaciones cooperativas con el grupo, facilitar la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, fomentar la autonomía e iniciativa personal, mejorar los resultados académicos y propiciar el éxito escolar de todos los alumnos/as.

Se trata de una actividad muy rigurosa, cuyas actuaciones están bien definidas y planificadas.

Antes de comenzar las clases, hay una preparación inicial: por un lado, se organizan las listas de los alumnos/as que van a asistir a esta actividad, y por otro lado, los docentes preparan fichas y actividades para realizar en clase, siempre en concordancia con el temario de los alumnos.

Durante la actividad, se alternan deberes de clase con actividades preparadas por el profesor. Al final de cada clase, se plantea una dinámica lúdica, donde los alumnos tienen libertad de llevar juegos de mesa, pueden pintar, hacer un dibujo, leer un libro, etcétera.

Por último, al final de cada trimestre, se elabora un informe para las familias con el objeto de que conozcan la evolución de sus hijos en el aprendizaje y orientaciones para el trabajo en casa.

En conclusión, el proyecto Refuerza-T trata de ayudar no solo a los alumnos/as, sino también a docentes, padres y madres, cubriendo y complementando a la educación formal y potenciando la autonomía del alumnado.

Pedagogía de los colores: el Ludic en Ludic

Marcelo Máximo Purificação, Jaqueline da Silva de Jesus, Maria Luzia da Silva Santana, Maria Teresa Ribeira Pessôa

RESUMEN. Los Colores interactúan en nuestra vida diaria, incluso sin nuestro permiso, marketing, medios de comunicación, el comercio, la política e incluso los líderes religiosos han entendido que los colores estimulan el individuo para comprar sin comer sin tener hambre, creen que desacreditan etc. Sólo la escuela no entendía la importancia de utilizar los colores a su ventaja para estimular los sentidos en el aprendizaje, la creación y la educación de la conducta. Este proyecto de investigación, tiene como objetivo presentar la enseñanza de color como una posibilidad de aprendizaje significativo para los estudiantes de jardín de infantes y escuela primaria, a través del sesgo lúdico que identifican la importancia del color como herramienta de comunicación, el marketing, la enseñanza / aprendizaje y desarrollo. Será su uso como un método para la literatura de reinterpretaciones sobre el tema y la observación. El aparato teórico que apoyará este trabajo consiste en: Gandini (1999); Pauli (2004); PCNS (1997); LDB (1996); Vygotsky (1999), Gauthier (1998).

INTRODUCCIÓN. Según Paulo Freire uno de la manera más exacta la alfabetización está aprendiendo a escribir su vida como un autor y el testimonio de su propia historia, es decir, si una biografía existenciar-si-, historiciar arriba. La alfabetización es consciente. Desde el momento en que él (niño individual, siendo en sí mismo) se da cuenta, comienza a decodificar y lo que estaba cerrando, ahora se abre, la conciencia comienza a escuchar las llamadas que invocan siempre más más allá de sus límites: es fundamental la construcción de su mundo. El alfabetizador, para empezar a escribir libremente no copiar las palabras sino que expresan el juicio.

Sin embargo, la comercialización y los medios de comunicación en colores generales de uso para lograr el objetivo: ventas / beneficios, la escuela permanece en blanco usando la tradicional sin miraron hacia los lados, en la creencia de que la única salvación para una buena educación es y negro tecnología en el aula, esto es un error, no pasar el cielo y la tierra para tener un entorno productivo. Basta con mirar alrededor e interactuar con el medio ambiente.

El aula debe tener colores que estimulan el aprendizaje como (amarillo), colores que estimulan la integración y socialización del grupo como el (naranja), colores que no necesitan demasiado puede ser un simple detalle. El cerebro toma el color, estimula el cuerpo y este proceso a favor de la propuesta que ofrece. El mundo aquí es colorido y emocionante, por qué la escuela no puede ser de color?

MÉTODO. Se aplica como la visión y la metodología de la literatura acerca de la psicología, publicidad, comunicación y marketing, influencia del color en todos los aspectos de la vida cotidiana del ser humano en sí, por lo que la concentración y seleccionados para apoyar adecuadamente el contenido deseado .

La metodología de este estudio es simple y sencillo, para pedir aclaraciones y enfoque.

La segunda parte de la metodología es la recopilación de los datos pertinentes también vinculadas a otros ámbitos, como antes mencionados. El resultado final trae una reunión de información a la mano y relevante para los trabajos de construcción y clarificación final.

respuestas a las preguntas de investigación cualitativa muy específicas. Se refiere, en las ciencias sociales, con el nivel de realidad que no se puede cuantificar. Es decir, se trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, procesos y fenómenos que no se puede reducir a la operacionalización de variables. (MINAYIO, 1993, p. 21-22).

En cuanto al enfoque del problema, a Pereira (2007) es exploratoria, en la que su objetivo es el de proporcionar una mayor familiaridad con el problema con el fin de hacerla explícita o construir hipótesis. En la mayoría de los casos, estos estudios implican: revisión bibliográfica; entrevistas con personas que han tenido experiencia práctica con el problema investigado; análisis de ejemplos que fomentan la comprensión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. Los colores son facilitadores en el proceso de asimilación de las enseñanzas de la educación y el desarrollo de los niños (estudiante), el propio niño. Sin embargo, es necesario que los padres, cuidadores y profesores están preparados para utilizar esta importante herramienta de aprendizaje y desarrollo. No se limite a llenar la casa, la escuela o el espacio físico en el que el niño está de imágenes en color y no estimulan al niño. Es vital que los padres, cuidadores y profesores asocian el color al objeto.

Con una dosis de creatividad del profesor puede crear interesantíssimas situaciones a través de los colores, los objetos y sus diferentes formas, las cuales a su vez pueden ser atractivos para los niños desaparecidos se sienten estimulados y en consecuencia se desarrollan. Estos colores también influyen en el cuidado personal, en este caso, la higiene personal, el uso de cepillos de dientes de color o esponja de baño motivar indirectamente al niño a mantener limpio.

Los colores, el espacio físico y las posibilidades de desarrollo del niño;

El espacio físico creado para el niño debe ser organizado de acuerdo a la edad del niño, proponiendo retos cognitivos y motores que harán avanzar el desarrollo de su potencial.

El espacio se debe rellenar objetos (juguetes) y se colorea para representar la cultura y el entorno social en el que se insertan los niños. Gandini (1999: 150) dice: "El espacio refleja la cultura de las personas que viven en ella de muchas maneras, y un examen cuidadoso, incluso revela las diferentes capas de esta influencia cultural.

Sin embargo, podemos ver que los colores se interrelacionan con nuestras vidas, que se articulan en paralelo con el medio ambiente en el que vivimos, nos guste o no son parte de nuestra vida cotidiana. Los colores aparecen en el arte, los objetos, las casas, las fachadas y todo el entorno de la punta de colores. El objetivo es que sea agradable, hermoso, cálido, dinámico, didáctico.

En nuestra vida cotidiana, casi imperceptiblemente la gente se refiere a la configuración de las cosas a través de ellos de color. Según Pauli (2004), son vistos como si fueran parte de la apariencia de los objetos, juguetes y otros, la creación de una asociación entre los dos: el color de las nubes, el color de la fachada de un negocio, una casa, el color de un vestido, el color de un coche.

La combinación de colores en la vida de las personas y los aspectos culturales. Un estudio realizado por Ferreira de Melo, Carvalho y Leite (2000) demuestra la

asociación de colores a diversas situaciones de la vida de las personas. Sobre la base de esta propiedad, es el uso de colores para indicar diferentes condiciones: peligro, atención, calidad de los alimentos, la acidez y la alcalinidad en experimentos químicos y otros. Estas asociaciones, según el estudio, dependen de muchos aspectos: geográfica, cultural, edad. Con respecto a los factores geográficos tales combinaciones preferidas se pueden identificar fácilmente en la preferencia por ciertos colores.

Según Jackson (1994) la gente en lugares tropicales como colores y el brillo más saturadas: ya los habitantes de las regiones más templadas tienen una tendencia a los colores oscuros. Esto es posiblemente debido al hecho de que estos son los colores que están más acostumbrados a ver en su hábitat natural.

Un ejemplo de la asociación depende de aspectos culturales es de color blanco. En Occidente se asocia con la pureza y alegría, siendo ampliamente utilizado por los novios en su día de boda. En el Este, es el color de la muerte y el dolor, con un color rojo convencional para el vestido de novia. El parámetro de la edad también debe ser considerado. En el caso de los niños pequeños es muy notable. Aunque muchos padres, cuidadores estimulan el uso de colores pastel, los niños generalmente se sienten atraídos por los colores brillantes, especialmente cuando se trata de juguetes.

Hoy en día, los adolescentes a menudo rechazan el uso de colores y optar por negro (Ferreira de Melo, Carvalho y Leite, 2000), probablemente como una forma de choque, para protestar o unirse a grupos específicos. A medida que envejecen, muchas personas vienen a preferir colores más neutros. Aquí el factor cultural probablemente también sea responsable de este cambio: se acordó que edad se ven mejor en colores neutros, pero hay una falta de investigación en el área.

CONSIDERACIONES FINALES. Pensando pedagógicamente es estar con la mente trabajando constantemente para encontrar nuevas soluciones para facilitar el aprendizaje. "Sólo la educación es la clave para abrir la puerta de la ignorancia y la desigualdad que azota nuestro país, que quita los bloqueos de conservadurismo, dejando que el hombre vea la punta de la luz del conocimiento y el aprisionamiento de su manera de caminar hacia él. Sólo con la apertura de esta puerta a los niños de hoy será el ciudadano adulto del mañana. "(Gelles).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394. República Federativa do Brasil, 20 de dezembro de 1996.

Ferreira, S. B. L., Melo, R. N., Carvalho, S. E. R., & Leite, J. C. S. P. (2000). Requisitos não funcionais para interfaces com o usuário – O uso das cores. Recuperado: 20 set. 2004. Disponível: htp//www.nt.puc-rio.br.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GAUTHIER, Clermont (et al.). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

Jackson, R. M. (1994). A Computer Generated color: Guide to presentation and display. New York: John Wiley & Sons.

MINAYO, M.C.de S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p 21-22.

Pauli, E. (2004). Teoria e estética das cores. Recuperado: 10 out. 2004. Disponível: htp//ww.cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores.

PEREIRA, José Matias. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 1999.

Aprender con el ábaco japonés. Matemáticas, y… ¿algo más?

Blanca Arteaga Martínez, Jesús Macías Sánchez, Cristina Núñez del Río

INTRODUCCIÓN. Comprender y ser competente con el sistema numérico decimal sigue siendo un reto para los escolares. Las matemáticas, presentes en la actividad cotidiana de niños y adultos, siguen resultando “difíciles” de aprender en general. Es frecuente que las estadísticas indiquen tasas de éxito muy pobres. Profesores y alumnos de primaria siguen considerando francamente duro y esforzado aprender matemáticas. El ábaco japonés –Soroban- es un instrumento milenario que surgió como gran apoyo para la realización de cálculos. De origen oriental, su uso en occidente ha experimentado en los últimos tiempos gran desarrollo. De gran sencillez material, su naturaleza manipulativa ofrece la posibilidad de “tocar” los números y la aritmética, antes de trabajar con ellos de forma mental. Una de las ventajas de su uso es el gran refuerzo que ofrece desarrollando algo más que la exactitud y velocidad de cálculo aritmético.

OBJETIVOS. El póster presentado se propone mostrar los beneficios colaterales del uso del soroban en la educación básica de los estudiantes.

MÉTODO. El estudio puede definirse en el marco de la investigación documental. A través de la revisión de los resultados de trabajos recientes centrados en la valoración del impacto de programas educativos focalizados en el uso del soroban con estudiantes de educación infantil y primaria.

RESULTADOS. Los diversos trabajos muestran resultados que destacan los beneficios del uso del soroban más allá de las mejoras en el ámbito estrictamente aritmético y habilidad matemática en general. Específicamente se destaca impacto en diversos procesos cognitivos: la capacidad de concentración y atención, memoria a corto plazo y memoria asociativa, habilidad espacial, formación de conceptos, e incluso se encuentran mejoras en medidas relativas a la creatividad de los estudiantes. Colateralmente, los estudiantes experimentan mayor seguridad con las matemáticas, lo que se refleja en mayor autoestima y motivación para persistir en la tarea.

CONCLUSIONES. Habitualmente los escolares reciben educación aritmética centrada en conceptos abstractos y la memorización sin sentido de las tablas y los algoritmos. El uso del soroban conduce al éxito no solo en rendimiento aritmético básico, si no en múltiples esferas que potencian un desarrollo cognitivo más armónico. Sería conveniente comprobar en nuestro entorno estos efectos, y en función de los hallazgos proponer su implementación en el currículum habitual de nuestros estudiantes.

Antecedentes de la Enseñanza del Pensamiento; de Sócrates a Perkins pasando por Dewey

Marina Cuadra Rodríguez

La idea de que los alumnos comprendan lo que se les enseña es casi tan antigua como la propia historia humana. En esta comunicación se presenta una revisión bibliográfica de la historia de la enseñanza del pensamiento. Para ello, se han analizado textos de distintas disciplinas como la filosofía, la psicología y la educación. Trazando una línea del tiempo en la que se han situado autores destacados en la investigación sobre estrategias de pensamiento en cada época. Los autores que se sugieren a continuación son, entre otros que se mencionan en la comunicación, los que han influido significativamente en la forma en la que se instruye el pensamiento en las aulas.

PRIMERO. Desde la antigua Grecia con el Filósofo Sócrates, el cual, pretende llegar al descubrimiento de la verdad a través del pensamiento con su cuestionamiento socrático.

SEGUNDO. En la primera mitad del siglo XX, el Pedagogo John Dewey (1859-1952), con su obra "*How We Think*"(1910), es considerado el precursor de las bases de conceptos utilizados en la actualidad como, la resolución de problemas, el pensamiento crítico o el pensamiento de orden superior.

TERCERO. La innovadora definición de pensamiento crítico de Robert Ennis en su publicación de 1962, "*A concept of critical thinking*", en la Revista de Educación de Harvard.

CUARTO. Al final de esta revisión se realiza un análisis exhaustivo de la historia y las publicaciones del "*Proyect Zero*" de Harvard, se recoge la evolución desde su fundación en 1967 por Neelson Goodman, como un proyecto de reflexión sobre el arte en educación, hasta sus investigaciones más recientes sobre la cultura del pensamiento y el aprendizaje visible.

Cultura mediática, genero, sexualidad y prejuicios transculturales: una análisis de los discursos de usuarias/os de la página de relacionamientos "Tinder"

Maria Socorro Nascimento

Con base en Canclini (2006), la contemporaneidad los símbolos nacionales pierden el sentido prioritario en la organización de las identidades, que pasan a ser constituidas a partir de sus propósitos individuales, en las relaciones vinculares, con las tecnologías que impactan en la economía y la cultura en general. En ese contexto fluctuante, de acuerdo con Goidanich (2002), los medios de comunicación se sobreponen en cuanto vía de agenciamentos educativos, forjando nuevas identidades y sujetos multifacéticos, desvinculados de los núcleos de territorio, patria y familia. A los nuevos sujetos es anexada la característica de "transnacionalidad", provenida de sus elecciones subjetivas que permiten el delineamiento de los bienes de consumo, coadunados con sus preferencias y estílos de vida. Las mudanzas a nivel social afectan inexorablemente el individuo: sus formas de amar y de relacionarse, de vivir la sexualidad y la identidad de género. En tempos líquidos (Bauman, 2004), las comunicaciones distribuidas por todo el planeta interfieren en las formas de relacionamientos de los humanos. El *tinder* surge como una solución *nueva* para un *mal antiguo*: minimizar la soledad humana. Pero, en el *tinder*, como en cualquier otra *página* de relacionamiento, es necesario confesarse.

Foucault (1972) presenta la confesión como instrumento preponderante para la producción de subjetividades. Sus análisis alcanzan saberes, cuyos procesos de constitución tuvieron las prácticas de confesión como elementos estructurales de sus campos de producción de sentido y de la verdad. Las prácticas de enunciación del individuo sobre sí mismo, más allá de sus intenciones originales, cumplen otros propósitos, sobretodo en la actualidad. Los medios actúan como máquinas de constitución de subjetividades, se nota en relación a las temáticas "género y sexualidad". Las *páginas* de relaciones, como signos da sociedad contemporánea, han aumentado en número, en objetivos y en sofisticación en las formas de actuación, exigiendo contrapartidas pedagógicas y de los modos de educar. El objetivo, en ese trabajo es analizar las relaciones entre prácticas de confesión y producción de subjetividades en las sociedades (pos) modernas a partir de la citada *página* de relacionamientos como instrumento de práctica de confesión de la actualidad, así como los *links* existentes entre identidades de género y sexualidad los prejuicios transculturales que redundan de esas relaciones, en los escenarios Brasil y España. Las informaciones fueron recolectadas a través de cuestionario de elección múltiple, en su mayoría, y cuestiones *abiertas* para posibilitar la aprehensión de datos subjetivos no contemplados. Se analizaron los discursos de brasileñas/os que se encuentran en España y de brasileñas/os que se encuentran en Brasil, así como los discursos de españolas/es residentes en España y también de españolas/es que se encuentran en Brasil, usuarios del aplicativo "*Tinder*". Se concluye que las prácticas de confesión instituyen verdades, produciendo simultáneamente identidades y sometidamentos. Los tiempos históricos atravesados por esas prácticas y el alto grado de sofisticación de sus formas de presentación y de alcance reafirman los procesos de objetificación y subjetivación de los individuos, instituida verdad, dictando modelos de

relacionamientos generados, pautados en identidades sexuales y de género, atravesados por prejuicios transculturales.

Aula Magna 2.0, weblog de revistas generalistas de educación. Avances de una experiencia

Marta Ruiz-Corbella, Arturo Galán, Alfonso Diestro, José Luis Hernández Huertas, Francisco M. Aliaga, Juan Luis Fuentes, Covadonga Ruiz de Miguel, Jesús Miguel Muñoz Cantero

Con la irrupción de internet el modo de publicar y difundir los avances científicos ha ido evolucionando de forma imparable, cambiando las formas de gestionar sus contenidos tanto para editores y gestores, como para autores y lectores. En este nuevo escenario marcado por la web 2.0, las revistas científicas, instadas a trabajar, desde diferentes órganos, en un entorno de ciencia en abierto, deben atender no solo a publicar sus contenidos en un contexto digital, sino también, y de forma más acuciante, a adquirir nuevas habilidades, conocer nuevas herramientas y asumir nuevas formas de comunicar los avances de la ciencia. O como indica Lasauca (Gil, 2015), a saber crear, escuchar, comunicar, conectar y compartir, nuevas habilidades que tanto editores como autores deben aprender e incorporar como formas emergentes de 'hacer ciencia'.

Como editores, la web 2.0. nos está instando a publicar en entornos digitales con las herramientas que nos facilita y que aportan un valor añadido a los contenidos de nuestras revistas. Entre todas ellas, en esta comunicación nos centramos en el blog, como canal de información, formación, interacción y difusión. Y en un blog concreto, *Aula Magna 2.0*, como experiencia de un grupo constituido por 8 revistas científicas generalistas de educación.

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de *Aula Magna 2.0,* así como evaluar, en su corto recorrido, el impacto de esta iniciativa –con una media de 6000 visitas mensuales-, junto con el logro de los objetivos de este blog científico.
El análisis descriptivo de los datos recogidos, facilitados por los propios blogómetros, a la vez que la comparación de los indicadores de valoración establecidos para este tipo de medio, aporta unos primeros datos que nos ayudarán a evaluar la validez de esta iniciativa, el cumplimiento de este blog como medio de difusión del conocimiento en un entorno 2.0 y su previsible tendencia de comportamiento. Además de plantear en el futuro otras evaluaciones, como la incidencia de estas redes sociales en las revistas que las promueven.

Los resultados obtenidos avalan la relevancia de este tipo de medios en el ámbito de las revistas científicas de educación, en las que todavía existe poca tradición, tanto entre editores como usuarios, junto con la incidencia en la visibilidad de las publicaciones que lo avalan y desarrollan. La importancia de la difusión de los contenidos de estas revistas, a la vez que la información sobre los diferentes hitos en el proceso de su edición, nos lleva a asegurar la necesidad de atender un espacio aún sin cubrir por otros medios. Toda revista científica debe ofrecer no solo una buena selección de artículos, sino, a la vez, aportar otras vías de comunicación e interacción en las que sepa ir respondiendo a las exigencias de la ciencia en un entorno 2.0., punto en el que aún nos queda por avanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aula Magna 2.0 Revistas Científicas de Educación en Red. [Blog]. *http://cuedespyd.hypotheses.org/*

Gil, L. (2015) Charlando con Xavier Lasauca sobre comunicación científica 2.0. [Blog] *Social Media en investigación*, 11 de mayo. http://socialmediaeninvestigacion.com/xavier-lasauca-comunicacion-cientifica-20/

Programas para el desarrollo de las funciones ejecutivas: una revisión teórica

Nuria Camuñas Sánchez-Paulete, María Vaíllo Rodríguez

El estudio de las funciones ejecutivas y su aplicación a distintos campos como el educativo es un tema de gran actualidad, pudiendo considerarlas claves para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las funciones ejecutivas son procesos que se asocian al control y la regulación, de forma que nos permiten manifestar nuevas formas de comportamiento y adaptarnos a situaciones nuevas, en este sentido, se considera que están implicadas en ciertos procesos claves, como la atención, la memoria, la organización, la planificación, la inhibición e iniciativa, la flexibilidad y la capacidad de cambio, el control de la conducta y de las emociones y el establecimiento de objetivos (Moraine, 2014).
Tal y como mostraron Lozano Gutiérrez y Ostrosky (2011), los niños con alteraciones en las funciones ejecutivas muestran un bajo control de impulsos, poca flexibilidad, una mala planificación, limitaciones para regular su desempeño, dificultades para establecer estrategias adecuadas y poca memoria de trabajo, lo que podemos afirmar que dificultará su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por estos motivos, y con el objetivo de reflexionar sobre el entrenamiento para la mejora de las funciones ejecutivas y su influencia sobre el rendimiento académico, en el presente trabajo, se presenta una revisión sobre la eficacia de diferentes propuestas de intervención, desde esta perceptiva.
Con este fin, y una vez delimitados los componentes de las funciones ejecutivas y sus bases cerebrales, se analizan diferentes estudios sobre su aplicación en el ámbito educativo, encontrando como se encuentran relacionadas con los estilos de aprendizaje. Por otra parte, se ha encontrado que distintas disfunciones ejecutivas están asociadas a un bajo rendimiento académico o un mal comportamiento en el aula.

Entre los modelos de intervención cabe destacar el propuesto por Marina y Pellicer (2015) a través del cual estimulan, en el contexto ordinario de la clase, las distintas funciones que componen el modelo ejecutivo de la inteligencia (Marina, 2012): activación cognitiva, dirección de la atención, motivación, planificación y organización de metas, flexibilidad cognitiva, metacognición, gestión emocional, control de la impulsividad, mantenimiento de la acción y memoria de trabajo.
Tras la revisión realizada, podemos concluir que el desarrollo de las funciones ejecutivas es eficaz para la adaptación académica, al mostrar los niños con buenos niveles atencionales y con una buena capacidad para dirigir el aprendizaje mayor éxito académico, en concreto, como concluyen Traverso, Viterbori y Usai (2015), tras la intervención los niños muestran una mayor capacidad para retrasar la recompensa, controlar las respuestas en tareas de ejecución-no ejecución, procesar y actualizar información y manejar el conflicto cognitivo.

Caminos doctorales y sus aprendizajes a partir de voces que se entrelazan y quieren comprenderse

Max Muntadas Pekkola, Juliana Machado de Carvalho Sans

La propuesta que enviamos conjuntamente nace de nuestras reflexiones en torno al proceso de investigación que hemos llevado a cabo en nuestros estudios doctorales pertenecientes a una facultad de Educación. Los dos hemos tenido como uno de nuestros puntos de partida el interés por escuchar al otro, y, a su vez, intentar conjugar ambas voces, la de la persona que ha colaborado en nuestras investigaciones, así como nuestra propia voz.

Con nuestro título sugerimos que cada una de nuestras voces (la de ella y él) trae consigo las voces de las personas con las que hemos investigado en nuestros estudios de campo doctorales, y que queremos compartir a modo de meta-reflexiones sobre la metodología seguida en estas investigaciones que continúan construyéndose, así como las dudas que nos han surgido, y las riquezas de este proceso.

La investigación doctoral en uno de los casos tenía como uno de sus focos de interés comprender cómo se visualiza la eficacia en el funcionamiento de un aula y de una escuela en su día a día, tomando como ejemplo la escuela finlandesa, a partir de un estudio de caso de corte etnográfico y en el que hubo entrevistas, seguimiento, observaciones, y, en definitiva, en el que se pudo vivir el centro en profundidad.

La otra investigación doctoral, circunscrita en las discusiones sobre lectura y juventud, es realizada a partir de los relatos orales de 15 jóvenes originarios de zonas periféricas y de pocos recursos de la ciudad de Salvador, Brasil y que acreditan vivir y/o haber vivido experiencias *marcantes* con la lectura. A través de la escucha de las voces de estos jóvenes, la investigadora reflexiona sobre los matices sutiles de sus experiencias de lectura y como estos generaron procesos de transformación personales.

Trabajar con el otro y la otra ha resultado un trabajo de comprensión y de sensibilidad hacia aquello que generosamente se comparte con el investigador y la investigadora participando en una investigación. La posibilidad de escuchar y compartir miradas mediante una entrevista y la escucha de relatos orales, contrastar puntos de vistas, así como esas conversaciones informales de carácter etnográfico, o bien, poder observar su trabajo, es lo que permite dar cuerpo a este tipo de investigaciones en nuestra área de la educación.

Poder narrar y compartir así nuestra vivencia, nos ayuda a reconocernos aún como sujetos en formación, que se permiten alterarse por la relación de alteridad entre investigador e investigado, modificados mutuamente en la compleja tarea de comprender la realidad.

Se trata de aspectos resultantes básicos, pero necesarios de recordar a modo de conclusiones reflexivas, ya que sin esas voces difícilmente podrían haberse construido nuestras investigaciones. Unas investigaciones diferentes, en cuanto a escenarios (Brasil y Finlandia), personas con las que hemos trabajado (jóvenes y profesorado fundamentalmente), así como lenguas en uso y sus traducciones, pero que coinciden

en esa sensibilidad hacia el otro y que nos han llevado a continuar dialogando, con nuestras voces, las de las personas investigadas, y las de otros autores, para poder así realizar relatos elaborados de un modo más bien artesanal.

Plan de formación extracurricular en el ámbito universitario

Mónica Fontana Abad y Nydia Recio Hernán

RESUMEN. La experiencia está orientada a potenciar las competencias de los estudiantes del Grado de Pedagogía en su último curso académico. El motivo por el cual está destinada al último es curso, está ligada a que las asignaturas vinculadas al diagnóstico pedagógico se cursan en ese periodo. La finalidad de dicha experiencia, es crear otras vías de formación en el ámbito universitario. Actualmente, tal y como establece la ley de universidades nº 307 consolidada en 2015, los conocimientos que se imparten en dicha institución son contenidos teóricos y prácticos, cabe destacar que es en el practicum donde se produce un acercamiento al mundo real. Por este motivo, el propósito de esta experiencia es adelantar las practicas formativas, y que los estudiantes realicen acciones vinculadas a la práctica antes de entrar en contacto con el mundo laboral. La esencia de esta experiencia radica en el hecho de brindar una posibilidad a los estudiantes a mejorar sus habilidades y destrezas con respecto al diagnóstico pedagógico. Este propósito es apoyado por los propios estudiantes, ya que en la aplicación de un cuestionario sobre la formación práctica dieron a conocer su opinión mostrando su interés.

Para poder llevar a cabo dicha experiencia, ha sido necesario realizar un estudio de las competencias actuales del grado, del marco normativo respecto a la educación superior, analizar la importancia que adquiere la formación universitaria en la actualidad y determinar cuáles son los recursos de los que dispone la facultad de educación. Todo ello ha sido necesario para obtener una visión real de la situación y determinar la forma en la que se llevaría a cabo.

CONTEXTO Y OBJETIVOS. Las acciones formativas están destinadas a desarrollar en los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Complutense de Madrid; competencias, habilidades y destrezas prácticas que les lleve a obtener un enriquecimiento experiencial antes de incorporarse al mundo laboral. El objetivo de la experiencia se centra en desarrollar un plan de formación complementario al plan de estudios del Grado de Pedagogía. Dicho plan se llevará a cabo mediante estrategias didácticas innovadoras, las cuales dan la posible de acercarse a la realidad y adquirir experiencia en las funciones que van a desarrollar una vez hayan acabado la carrera.

ESTRATEGIAS Y ACTUACIONES. El diseño de esta experiencia parte de la detección de necesidades formativas que se ha realizado en el curso 2015/ 2016 respecto al diagnóstico pedagógico. Para dicha detección, se realizó un cuestionario ad hoc, en el cual los estudiantes de 4º grado de pedagogía debían indicar el grado de importancia que le otorgaban a una serie de indicadores. El resultado que se obtuvo, fue que la mayoría de los estudiantes indicaba que era necesario adquirir una formación práctica entorno a las funciones ligadas a dicho ámbito.

A raíz de los indicadores se desarrolló una serie de acciones formativas ligadas a tres ámbitos de actuación. La primera acción está ligada a diseñar y elaborar pruebas e instrumentos diagnósticos. Para ello los estudiantes deberán construir los instrumentos, aplicarlos y obtener unos resultados, los cuales deberán interpretar.

La segunda acción formativa está vinculada a la orientación. Este ámbito lleva implícito un conjunto de destrezas y habilidades que los estudiantes deben ir adquiriendo. Entre ellas destaca la capacidad de comunicarse y empatía. Para ello, se han desarrollado

una serie de actividades, desde realización de entrevistas, roll playing, simulación de casos, coaching etc. Todo ello con el objetivo de posicionar al alumno en una situación real y que les haga ver la importancia de adquirir una profesionalidad; para poder abarcar las diferentes funciones que lleva consigo la orientación.
La tercera acción, se vincula con la accesibilidad a instrumentos y pruebas diagnósticas. En esta acción se pretende que los estudiantes conozcan de forma más profunda y tangible, las pruebas más relevantes en el ámbito diagnostico; cómo se deben aplicar, cuáles son las consignas que deben seguir para la obtención de resultados y posterior interpretación. El desarrollo de dicha acción se realiza aplicando de forma real dichos tests, ya que la mejor forma de aprender es acercándose a la realidad.
Las estrategias que se ha seguido para desarrollar dichas acciones, ha sido la creación de un espacio por parte del departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación. El espacio será dotado de todo tipo de pruebas y recursos pedagógicos que permitan a los estudiantes poner en práctica las mencionadas acciones. El objetivo de este espacio no es solo desarrollar acciones formativas, sino crear un espacio que permita aumentar los conocimientos de todos aquellos estudiantes que estén interesados. Y a su vez, que sea un espacio de consulta.

RESULTADOS. El resultado que se ha obtenido ha sido el desarrollo de un plan de formación sistematizado y abierto, permitiendo elegir a los estudiantes entre las diversas acciones. La forma en la que se ha planificado permite al alumnado acudir a esta formación, ya que se ha establecido una temporalización que les permite complementar la asistencia lectiva con el desarrollo de actividades complementarias. Este trabajo ha supuesto la creación de una vía formativa innovadora dentro de la universidad. Actualmente, el departamento anteriormente citado, está creando este espacio para que pueda llevarse a cabo.

CONCLUSIONES. Para concluir, la pedagogía es una profesión que abarca diversas salidas profesionales, llevando consigo el desarrollo de diversas funciones (Blanco, 2004). Por ello, es importante destacar las oportunidades que ofrece esta experiencia. En primer lugar, permite desarrollar el perfil del pedagogo, seguidamente suple las necesidades detectadas en los estudiantes y, por último, la forma en la que se ha planificado permite aumentar o reducir las actividades según el nivel de los estudiantes, adecuándose a sus necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blanco, L. (2004). *Título de Grado de Pedagogía y Educación Social* (pp.119-125)**.** Agencia Nacional de Evaluación y de la Calidad y Acreditación.

Ley Orgánica de universidades (2001). Boletín Oficial del Estado, Nº 307. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

Formación para el liderazgo en seguridad pública y paz territorial con el apoyo de TICS

Luis Ernesto García Hernández, Mauricio Andrés Carrillo Álvarez, José Alejandro Claros Gómez

En el marco del proceso de paz que se viene consolidando en Colombia entre el Gobierno Nacional y el grupo subversivo Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC, así como el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” (Departamento Nacional de Planeación, 2014), la Policía Nacional a través de la Dirección Nacional de Escuela (DINAE) y en este caso la Escuela de Posgrados de Policía, realiza un ejercicio de construcción de un renovado plan de estudios para la capacitación para ascenso de los oficiales de policía en los diferentes grados, desde Coronel que busca optar al grado de Brigadier General hasta el Subteniente que busca promoverse al grado de teniente, donde a partir de cuatro ejes estratégicos fundamentales de cambio: seguridad, paz territorial (Jaramillo, 2013), institucionalidad y Educación; cada uno de ellos con una perspectiva sistémica en la búsqueda de establecer interdependencias para la formación del líder público que requiere los territorios en la búsqueda de la consolidación de la paz.

Como resultado a este ejercicio, se constituye un nuevo plan de estudios que permita dar respuesta desde la educación a las transformaciones en diversos órdenes que se vienen dando en el país, planteadas a partir de la necesidad de repensar la formación de los oficiales de policía para nuevos contextos territoriales, lo que implica la innovación tanto del contenido como de las herramientas de apoyo al proceso educativo, por lo cual se implementa la plataforma Google para la Educación® (Google Inc, s.f.), entre las que se destacan sus aplicaciones (app) sites®, clasroom® entre otros que permiten el trabajo colaborativo en línea y la construcción a partir de la interacción docente-estudiante de manera sincrónica y asincrónica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). Recuperado el 22 de Marzo de 2016, de https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf

Jaramillo, S. (2013). La Paz Territorial. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Diseño de un Concepto Europeo de Orientación de la Carrera (CEOC) para la movilidad internacional de la juventud

Mª Cristina Ceinos Sanz, Miguel Ángel Nogueira Pérez

El incremento de la movilidad internacional, especialmente en el caso de personas jóvenes y de profesionales noveles tanto por motivos educativos, como formativos o laborales, conlleva la necesidad de una orientación de la carrera de calidad. Esta ayuda específica es precisa durante un proceso continuo que se debe iniciar en las fases previas a la movilidad, continúa con su seguimiento y finaliza en la etapa post-iniciativa.

Entre los objetivos del Proyecto Erasmus+ "Guide My W@y A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility" (2014-2016), se encuentra desarrollar un Concepto Europeo de Orientación de la Carrera (CEOC) para la movilidad internacional de la juventud, que tiene como destinatarios directos a los consejeros EURES y otros expertos de Orientación que trabajan en este ámbito y, como indirectos a los jóvenes.

El CEOC parte de un concepto de asesoramiento de la Agencia Federal de Empleo de Alemania, de carácter eminentemente práctico, fundamentado en las bases de la metodología de la orientación para la carrera y adaptado a los principios del área de conocimiento en el ámbito de la movilidad circular e internacional de la juventud que emigra desde su país natal al extranjero y retorna al país de origen con la posesión de habilidades específicas y competencias interculturales.

El Proyecto está coordinado por la University of Applied Labour Studies (HdBA) de Alemania y cuenta con la participación de socios de España, Polonia, República Checa y Lituania.

El resultado del Proyecto es un diseño modular del CEOC que, a través de ocho tópicos interrelacionados -metodología del asesoramiento, elección y orientación de la carrera, perfil operativo, reconocimiento de certificados, marcos legales, marcos interculturales, práctica y didácticas-, desenvuelve los contenidos básicos del proceso de ayuda para la orientación de los jóvenes a la hora de realizar una acción de movilidad internacional.

Se puede concluir que la propuesta de trabajo de los profesionales de la orientación a través del CEOC permite un análisis exhaustivo de las necesidades de orientación de los jóvenes en el ámbito de la movilidad, facilitando una ayuda continua antes, durante y después de la iniciativa de movilidad respecto a diversos factores que hay que tener en cuenta en este tipo de acción-decisión (actitudes y competencias personales y profesionales, cuestiones legales, aspectos interculturales, etc.).

Posibilidades de aplicación del Aprendizaje-Servicio (A-S) en el contexto universitario: descripción de una experiencia en el Grado de Pedagogía UCM

Leticia Outeiriño Chaves, Elisa Ruiz Veerman

INTRODUCCIÓN. La presente comunicación resume el paso de una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a la implementación del Aprendizaje Servicio (A-S), en el contexto de la materia Didáctica e Innovación Curricular. Se ha desarrollado con la colaboración de dos estudiantes de último curso, que abordan el A-S en sus TFG.
Se trata de un proyecto en el que estudiantes, colaboradoras y profesora reflexionamos y aprendemos haciendo.

OBJETIVOS.

1. Conocer y poner en práctica metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito universitario.
2. Valorar A-S como metodología innovadora que permite relacionar conocimientos y valores.
3. Diseñar proyectos pedagógicos de sensibilización, prevención, formación y/o intervención y su implementación mediante un servicio.
4. Valorar las posibilidades que ofrece el A-S para el desarrollo integral del estudiantado.

MÉTODO. Se han seguido las fases propias de la metodología A-S:

- Detección de necesidades de aprendizaje: valoración de la necesidad de poner en práctica o implementar alguna de las acciones que los diferentes equipos diseñan.
- Diseño y desarrollo del proyecto: equipo de trabajo formado por dos estudiantes de último curso y la profesora, acompañan el proceso de diseño e implementación de los proyectos (detección de necesidades en su entorno y diseño de propuestas de prevención, sensibilización, formación o intervención; implementación y exposición) de los 17 equipos de trabajo.
- Evaluación de resultados y conclusiones mediante los instrumentos creados: evaluación de los trabajos académicos (proyectos pedagógicos diseñados e implementados), evaluación interna, autoevaluación del estudiantado y evaluación de centros colaboradores.

RESULTADOS.

- La calidad de los proyectos y servicios se corresponde con los objetivos y competencias que contempla la asignatura de Didáctica.
- La autoevaluación refleja una valoración muy positiva de la experiencia. La motivación ha sido un denominador común y la satisfacción por el servicio realizado una gran recompensa. Como contrapunto algunas/os estudiantes opinan no haber recibido mucha teoría sobre la materia.
- La valoración interna muestra aspectos mejorables y constata limitaciones como el tiempo y la dificultad para encontrar servicios colaboradores.

CONCLUSIONES.

- No es necesario contar con grandes recursos para poner en marcha proyectos A-S.
- Es posible vincular proyectos A-S con las competencias del Grado de Pedagogía.
- La tutorización de los proyectos es importante durante todo el proceso, pero permitiendo el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.
- La cercanía de los proyectos a la realidad que nos rodea los dota de sentido.
- El paso de un ABP a la implementación de un A-S conlleva ventajas, pero una gran desventaja relacionada con las limitaciones temporales que marca el calendario de una asignatura.
- Sería interesante crear lazos con asociaciones, fundaciones, etc. comprometidas con la sociedad y que estén dispuestas a acoger a estudiantes en formación, ya que en varias ocasiones, se han obtenido respuestas negativas.
- Como reto futuro, los proyectos A-S se podrían dirigir a la mejora de nuestro entorno más inmediato, la Facultad.

La escuela como agencia de cambio: apuesta para la transformación y cohesión social

Jenny Johana Castro Ballén

En el marco de los cambios sociales actuales y las demandas por la transformación y cohesión social las instituciones asumen el compromiso de hacer su aporte a dichas transformaciones. Algunas de ellas con mayor impacto e implicación con las comunidades. La escuela, como institución participa de este compromiso y reta muchas de sus dinámicas para intentar dar respuesta clara y oportuna a las demandas por la transformación de realidades, sin embargo, ¿puede ella, con todo lo que se le ha criticado, participar de estos eventos y salir triunfante?, ¿Será posible que sea reconocida como agente principal para los procesos de cambio en una sociedad como la colombiana actual? ¿Será posible que sea tenida en cuenta en los procesos de transformación, de reconocimiento del conflicto y apertura al posconflicto? por ejemplo. El presente escrito intenta dar respuesta a estos interrogantes desvelando algunas cualidades de la escuela que son consideradas importantes, no tan comunes, que surgen de la vivencia misma de la escuela como escenario en el que confluyen múltiples intereses y necesidades, diferentes a los del mero aprendizaje o trasmisión de conocimiento. Esta reflexión intenta hacer un reconocimiento a su potencial para la cohesión y la transformación social, valorando incluso su carácter performativo. La escuela como institución logra su cometido, o bien puede formar hombres dóciles o bien puede desarrollar propuestas que se vinculan con el horizonte de vida de los sujetos orientándolos hacia su emancipación y fortaleciendo el compromiso con sus comunidades.

Así pues, el escrito avanza desde la presentación de la idea de la escuela como mecanismo para la instrucción y la garantía de un proyecto civilizador, hacia el reconocimiento de nuevas formas que, como institución ha gestado para transformarse y convertirse en agente y agencia para el cambio. La escuela como lugar y la escuela como posibilidad, configuran las cualidades desde las que se trata de dar respuesta a las preguntas anteriormente expuestas.

¿Qué piensan los futuros maestros acerca de su competencia en la enseñanza de las ciencias?

Begoña Sopena Egusquiza, Marta Carrasco Ferrer

El objetivo de este estudio es conocer la confianza que los maestros en formación muestran sobre diferentes aspectos relacionados con su competencia científica, de forma que sirva de orientación en el enfoque de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales del Grado de Maestro en Educación Primaria y de reflexión personal acerca de las necesidades de formación para mejorar su práctica docente.

Se realizó una encuesta a los estudiantes en período de prácticas del Grado para identificar el nivel de confianza de los futuros maestros acerca de aspectos relacionados con su capacidad para desarrollar en sus alumnos habilidades y competencias propias de la enseñanza de las ciencias. Las preguntas de la encuesta estaban orientadas a conocer las metodologías con las que se sienten cómodos para trabajar en sus clases, su confianza en el conocimiento de los contenidos del currículo de ciencias, las estrategias de enseñanza de las ciencias que utilizarían con más frecuencia en sus aulas, etc.

La encuesta explora el grado de confianza que tienen los estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria en diferentes aspectos de su formación en ciencias y como pretenden promover en sus alumnos el desarrollo de la competencia científica.

Diferentes estudios ponen de manifiesto que en los últimos años están disminuyendo las vocaciones científicas en los estudiantes. Conocer que piensan los docentes en formación acerca de su capacidad científica puede servir como punto de partida para analizar qué acciones tomar desde su formación inicial, tanto desde la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales como desde el Prácticum. Mejorar la formación de los futuros profesores en la enseñanza de las ciencias es uno de los factores determinantes para que los alumnos de Educación Primaria mantengan su interés en continuar estudios relacionados con diferentes áreas de la ciencia.

Buenas prácticas en diversidad cultural y religiosa en las escuelas de Cataluña

Olga Bernad Cavero, Núria Llevot Calvet, Carme Molet Chicot

Esta comunicación analiza experiencias innovadoras, que han estado incluso premiadas como buenas prácticas, para favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa en centros de educación infantil y primaria de Cataluña, públicos y privados-concertados.

Se parte de 41 entrevistas en profundidad a equipos directivos y docentes realizadas en 16 escuelas que destacaban por sus actuaciones por lo que respecta al tratamiento de la diversidad cultural y religiosa.

Estas escuelas están situadas en entornos diversos y se caracterizan por compartir uno o más de estos elementos: trabajo en red con las entidades socioculturales del entorno; AMPA potente y bien organizada; plantilla docente y estable; profesorado bien formado; construcción de un modelo propio de gestión de la diversidad cultural y religiosa; proyectos de centro compartidos por la comunidad educativa y comprometidos con el entorno y la educación; soporte y asesoramiento de universidades y entidades del tercer sector.

Una vez analizadas las experiencias llevadas a cabo en estos centros, se resaltan los siguientes aspectos positivos: trabajo prioritario de los vínculos afectivos y del sentimiento de pertenencia al centro del alumnado y sus familias, especialmente del perteneciente a minorías étnicas y orígenes extranjeros; buena gestión por parte del equipo directivo; buen clima de convivencia; integración de la diversidad en el currículo y en los proyectos de centro, trabajando la cultura desde una perspectiva amplia y teniendo en cuenta aspectos como la cohesión social, la interculturalidad y la funcionalidad de los aprendizajes; construcción de un modelo de escuela democrática, fomentando la participación de las familias y de la comunidad; resolución de los conflictos a partir del reconocimiento de las emociones, los afectos, el respeto y el diálogo.

Pero, también se han encontrado algunos elementos sensibles, que podrían dibujar algunos de los retos a qué se enfrentan las escuelas actualmente: dificultades para compartir significados y llegar a acuerdos en los claustros; algunas familias tienen graves dificultades socioeconómicas, que dificultan el éxito escolar de sus hijos e hijas, en estos casos la escuela, en connivencia con los agentes sociales del entorno, no se puede mantener al margen; a pesar de que muchas de las acciones van en la línea de favorecer la participación de las familias, la falta de implicación de algunas familias de origen minoritario sigue siendo una de las quejas más frecuentes, hacen falta acciones que den respuesta a los intereses y necesidades de cada colectivo; formación de guetos, se percibe una competitividad real entre escuelas, fruto de unas inercias tradicionales, de las tensiones de unas estructuras asimétricas y de unas políticas neoliberales que han afectado el sistema educativo; atender todo tipo de diferencias, no sólo las culturales y étnicas, también las sexuales y las de género.

Esta comunicación es fruto del proyecto “Diversidad cultural y religiosa en los centros educativos de Cataluña” (convocatoria RELIG 2014 de la Direcció General d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya y gestionado por la Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya -AGAUR).

Cartografías Íntimes – una experiencia educativa de mapeo artístico entre escuelas de Salvador de Bahía y de Barcelona

Juliana Machado de Carvalho, Mònica Buxó Pagespetit, Núria Martínez Seguer Martínez Seguer, Elza Abreu

La propuesta de póster que enviamos conjuntamente pretende compartir la experiencia del *Cartografias íntimas*, proyecto realizado entre duas escolas de arte: *Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia,* Salvador, Bahia, Brasil y *L'Escola Superior d'Art i de Disseny Serra i Abella*. La primera, tiene como objetivo principal empoderar jóvenes de barrios de la periferia de Salvador a través del Arte y formación en los lenguages de la fotografía, diseño, vídeo y animación. Los alumnos de esta escuela tienen sus vidas marcadas por la precariedad y luchan para tener garantizada su ciudadania. La segunda escola, ubicada en L`Hospitalet de Llobregat, provincia de Barcelona, és un centre públic dedicat als ensenyaments artístics, concretamente a los ciclos formativos de Grau Superior en ilustración, fotografia, animación audiovisual y gráfica audiovisual. Su alumnado és formado también por jóvenes de la misma generación, interesados por el arte y que buscan trabajo relacionado a sus ámbitos de estudio. Jóvenes de 18 a 25 anys, con sus vivéncias, ilusiones, sueños y que hacen parte de un entorno y territorio que les ha tocado vivir.

El punto de partida de la experiencia fue el eje del *territorio*, pero *territorio* pensado desde un concepto extendido y subjetivo. Esta idea encuentra fundamentos en autores como Rolnik (1989) para quien los paisajes psicosociales también pueden ser cartografiados.

Guiadas por esta idea de territorio, hicimos una invitación a los alumnos de ambos contextos: experimentar la posición de cartógrafos para investigar sus entornos íntimos y buscar modos de transcripciones de los territórios subjetivos a través del arte, mas especificamente del lenguaje fotogáfica y del *diseño*.

Como fruto de la experiencia de las escuelas profesoras y alumnos han concebido colectivamente una exposición fotográfica que reúne las cartografías de los alumnos, corporificadas como ensaios fotográficos y productos editoriales. Entre los territórios cartografiados, salen contornos acerca de la homosexualidad, relaciones amorosas, amistad, autosuperacion, la crisis, la identida de género, etc.

Muchos artistas del Arte Contemporaneo utilizan la cartografia como método que les permite organizar y traducir sus trabajos. Presentan asi no solo sus objetos de investigación, sino también sus percursos, despliegues y conexiones producidas en sus procesos de creación.

Nuestro trabajo, pretende aún reflexionar sobre las posibles contribuiciones de la cartografía y mapeos como dispositivo metodológico en las ciencias humanas, tanto en la investigación, como en la acción pedagógica.

El teatro como herramienta para la promoción de la inclusión en el aula

Julieta Maribel López Sierra, Inés López, Verónica Fernández Caruncho

La investigación realizada en el marco del proyecto Refie[3]en Guatemala y Malaui tuvo como objetivo la ampliación del conocimiento sobre el desarrollo de sistemas de educación inclusiva en países en vías de desarrollo. La presente comunicación analizará los resultados de la investigación para el caso de Guatemala, al mismo tiempo que presentará – a través de una actividad concreta – la implementación de las recomendaciones sugeridas por la misma.

En la investigación fue utilizada una metodología cualitativa – entrevistas, discusiones de grupo, observación participante y análisis documental – y con múltiples perspectivas; al mismo tiempo que se combinaron los niveles macro (nacional), meso (distrital) y micro (escuela/comunidad).

La investigación puso de relieve que en Guatemala el término "educación inclusiva" está fuertemente ligado al concepto de discapacidad y educación de personas con necesidades educativas especiales. Las principales barreras identificadas son la pobreza y la desigualdad, así como las limitaciones financieras del sistema educativo. El país se caracteriza además por la gran heterogeneidad de su población, lo que en las aulas representa un desafío diario para los docentes. En este sentido, los docentes guatemaltecos expresaron la necesidad de contar con una mejor preparación para hacer frente a esta diversidad, a través de competencias que les permitan tratar y utilizar la misma de manera positiva. Este aspecto se refleja en las conclusiones de la investigación, que recomienda mejorar la formación docente para promover la inclusión en las escuelas. Siguiendo esta recomendación, se llevaron a cabo diversas actividades, una de las cuales consistió en la realización de un taller de teatro sobre inclusión. El teatro está vinculado al juego y al "desarrollo lúdico de los alumnos", además se considera que crea una conciencia de grupo, favorece la participación activa y permite acceder a distintas visiones del mundo a través de la representación de diferentes situaciones (Saro Santamaría, 2015). Por todo ello se consideró el teatro como una herramienta adecuada promover la inclusión en el aula.

El taller de teatro se desarrolló a lo largo de una semana y en el mismo participaron tanto profesores como alumnos de nivel medio de zonas rurales y urbanas. Tras reflexionar sobre la inclusión en el aula, los alumnos escribieron una obra teatral sobre sus experiencias y su visión de esta temática. La semana concluyó con la representación teatral de esta obra en un auditorio público.

El teatro se reveló como un método que aprovecha la diversidad existente para sensibilizar, tanto al alumnado como al profesorado – y a través de la representación pública a la sociedad civil –, y avanzar en la inclusión en el aula.

De esta manera, el teatro se convierte en una herramienta para promover la inclusión, aprovechando la heterogeneidad de una manera positiva; de modo que se pueda contribuir como sostienen Blanco y Hernández (2014) al desarrollo de sociedades más justas, que valoren las diferencias y fomenten el respeto.

3 Research for Inclusive Education in International Cooperation (Investigación para la educación inclusiva en cooperación internacional).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Artiles, A. et al., 2015. Investigación para la Educación Inclusiva en Cooperación internacional. Informe final. [Consulta: 5 julio 2015]. Disponible en: http://www.refie.org/es/recursos/informe/.

Blanco, R. y Hernández L., 2014: Introducción. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, p. 9-11.

Saro Santamaría, J.L., 2015. Teatro: Camino hacia la educación inclusiva. [Consulta: 25 marzo 2016]. Disponible en: http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6611/SaroSantamariaJoseLuis.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

La apertura de la palabra: propuesta metodológica para la formación humana

Carol Fernanda Ramírez Camargo, José Raúl Jiménez Ibañez

En el contexto educativo se han desarrollado múltiples e importantes debates que no sólo han dado cuenta de una teoría de la sociedad, sino que han proclamado la necesidad de generar estrategias para construir, en el seno de la universidad, nuevas y mejores formas de abordar problemáticas como la violencia, la discriminación, la inequidad, la pobreza, etc. En nuestro caso, retomamos la literatura como eje central de la formación humana, pues permite la reconstrucción de la realidad social desde una perspectiva que toca a los jóvenes estudiantes. Así, la interpretación de las acciones de personajes con valores, antivalores, principios, pensamientos, sensaciones y experiencias cercanas, permiten generar espacios para la reflexión y la orientación de nuevas acciones de tipo ético.

Esta ponencia relaciona los resultados de la implementación de la metodología "*La apertura de la palabra*" que se está llevando a cabo en el marco de la electiva "Literatura y Sociedad" en la que participan estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, y que desarrolla tres momentos centrales para la reflexión crítica de las obras literarias: "leer, escribir, hablar" centrados en una propuesta de textos que retoman temas transversales al ser humano desde diversos autores, estilos y por ende intencionalidades estéticas. Aquí, la interpretación, es decir, la recreación del sentido de la obra literaria es el eje central de la propuesta metodológica que da gran valor a lo semiótico.

Todo ello para poder decir que la formación humana capaz de llevarnos a reconocer al otro e identificarnos con él y sus necesidades, es una auténtica experiencia. En aquella experiencia, lo vivido por mí y por el otro es holístico, relacional y nos afecta lo enunciado y experimentado por otro, bien en su alegría, bien en su dolor. Cada coyuntura resignifíca la propia noción de mundo y abre horizontes y perspectivas antes impensadas.

La anterior experiencia, paso seguido, sugiere una nueva forma de enseñar, una nueva y distinta manera de abordar un aula, una mirada más única y propia de dirigirse a los niños o jóvenes en formación; es pues el comienzo de una pedagogía distinta, una que supone un reto gigante pero prometedor, y que inducirá a las personalidades a asumir todo conocimiento como herramienta y mecanismo de compromiso con una realidad próxima, y a ver con ojos ungidos de colirio sin tanta pasividad mortuoria. El nombre de una pedagogía tal quizá no importa, o quizá sí, se llamaría o llamará *pedagogía de la resistencia,* por lo menos para Universidad de La Salle.

Las TIC como herramientas para el desarrollo de competencias en el área de la escritura: un estudio de caso en estudiantes de la carrera de periodismo

María Verónica Strocchi

INTRODUCCIÓN. La falta de competencia en el ámbito de la escritura, de alumnos ingresantes a la universidad, es una problemática reflejada por numerosas investigaciones, que vinculan la carencia con el desempeño académico de los estudiantes.
La escritura no sólo es una herramienta comunicativa, sino también epistémica, dado que es un instrumento de adquisición de conocimiento.
Las trasformaciones históricas y culturales, conllevan un desplazamiento de los soportes textuales tradicionales. La mayoría de los estudiantes de pregrado son nativos digitales, lo que supone un acercamiento a la lectura y escritura en soportes digitales. Desde esta perspectiva, incorporar herramientas de la web 2.0, ancladas en una intencionalidad pedagógica y didáctica clara, podría contribuir al desarrollo de habilidades de producción textual.
Se decidió tomar como tema de investigación el uso de las TIC como andamiajes que permitan mejorar habilidades de producción textual en los estudiantes.

OBJETIVOS. Objetivo General: Desarrollar habilidades de producción escrita en estudiantes de primer año de la carrera de Periodismo, mediante estrategias de intervención didácticas, que utilicen las tic como instrumentos de mediación.
Objetivo Específico N° 1: Diagnosticar las dificultades en el proceso de producción textual de los estudiantes.
Objetivo Específico N° 2: Diseñar propuestas didácticas, basadas en el modelo de escritura como proceso.
Objetivo Específico N° 3: Describir los procesos de escritura en los entornos mediados por tecnología propuestos por la asignatura Taller de Creación Escrita.
Objetivo Específico N° 4: Evaluar el impacto de la intervención, mediante la comparación entre resultados obtenidos en el diagnóstico y los obtenidos al finalizar la intervención.

MÉTODO. A través de la propuesta se incorporó a las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin mejorar la competencias en la producción de textos. Dentro del amplio espectro de herramientas digitales disponibles, se utilizaron la webquest, a fin de potenciar procesos cognitivos superiores vinculados a la escritura y herramientas de escritura colaborativa, a fin de desarrollar la metacognición sobre el proceso escriturario.
La hipótesis formulada consiste en que la utilización del modelo de escritura como proceso, operacionalizado a través de las TIC como andamiajes, influye positivamente en el desarrollo de competencias para la producción de textos escritos.

RESULTADOS. Los resultados fueron analizados desde dos perspectivas. La primera buscó determinar el incremento de las competencias escriturarias de los estudiantes. Se emplearon dos instrumentos: un pre-test y un post -test, a fin de contrastar los resultados.

La segunda perspectiva de análisis de resultados apuntó a evaluar el impacto de la innovación en los participantes. Para ello se utilizó una encuesta, aplicada a los estudiantes intervinientes en el proceso.

CONCLUSIONES. La implementación de la metodología, permitió mejorar las competencias de los alumnos.La pauta de cotejo evidenció el paulatino incremento de los indicadores, que dan cuenta de la utilización del modelo de composición, lo que resultó determinante para mejorar la escritura. Sin lugar a dudas, el alza es fruto de la instauración de un nuevo concepto de escritura, que dejó de ser considerada un producto para entenderse como proceso, lo que necesariamente demanda una práctica reflexiva.La encuesta permitió conocer la opinión y satisfacción de los estudiantes con respecto a la las herramientas tecnológicas utilizadas en el proceso.

El Club de Inglés como espacio no formal de articulación universidad-contexto local

Karina Luzdelia Mendoza Bravo, Ana Victoria Castellanos Noda

La ponencia presenta una propuesta de solución científica a las insuficiencias detectadas en el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés en instituciones públicas de secundaria en la ciudad de Manabí, Ecuador, sustentada en la reflexión crítica del contexto educativo actual y las experiencias docentes e investigativas de una de las autoras, como docente de la Carrera de Idiomas y Lingüística, de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. La propuesta se sustenta en las potencialidades de la universidad para contribuir a la solución del problema a través de los proyectos de vinculación que realizan los estudiantes del último semestre de la carrera de referencia, como requisito de titulación.
El proyecto a ejecutar a través del club de inglés, como espacio no formal de enseñanza, asume como beneficiarios directos tanto a los estudiantes de bachillerato como a los estudiantes universitarios, en la medida que permitirá potenciar el desarrollo de las competencias comunicativas en los primeros, a la vez que propiciar cambios favorables en la formación docente de los segundos, futuros docentes de idioma inglés.

El incesante desarrollo científico-técnico, los avances que cada día se producen en el mercado laboral, así como el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las diversas esferas de la vida, requieren la formación de ciudadanos capaces de asumir los cambios que le impone el momento sociohistórico en que vive y responder a los retos que las aceleradas transformaciones sociopolíticas y económicas generan.
En el Ecuador, dentro de los doce objetivos que definen las grandes directrices del Plan Nacional para el Buen Vivir en los próximos años, el cuarto está dirigido a fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, a través de acciones y estrategias innovadoras que implican la generación de nuevos esquemas educativos enfocados no solo a la actualización de contenidos, sino también a la implementación de programas más flexibles y pertinentes que logren preparar a la generación actual para enfrentar con éxito los nuevos entornos emergentes.
En este contexto, ante el dinamismo de los avances científico-técnicos, el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el incremento de las relaciones internacionales y la necesidad de acceso a la bibliografía actualizada, el inglés como lengua de comunicación internacional por excelencia, idioma universal, y lingua franca, adquiere especial significación; de ahí que, su aprendizaje resulte de imperiosa necesidad, por considerar el aporte directo que brinda al desarrollo de la nueva sociedad, en tanto posibilita la comunicación en diversos campos, ya sean estos profesionales, sociales, culturales, deportivos, educativos, recreativos, entre otros.
El aprendizaje y dominio del idioma inglés constituyen una necesidad del contexto nacional ecuatoriano en una época de cambios trascendentales; sin embargo, las insuficiencias en los resultados formativos de los estudiantes de bachillerato, en las metodologías de enseñanza y las alternativas y oportunidades para acceder a espacios que complementen la educación formal, no han logrado los resultados e

impactos esperados, por lo que la búsqueda o replanteamiento de nuevas estrategias, se constituye en un reto a la investigación científica, desde el contexto universitario.

Uno de los criterios centrales que ha orientado el diseño de las políticas educativas ecuatorianas en el nivel superior en los últimos años ha sido el de la vinculación universidad sociedad, que ha impulsado muchos de los cambios observados en el sistema de educación superior a lo largo de la presente década. En el ámbito de los planes y programas de estudio, la vinculación universidad sociedad se hace evidente a través de la coherencia que entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en ellos, acorde a necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa y el mercado de trabajo o a través de proyectos de desarrollo local, regional o nacional.

La Universidad Técnica de Manabí (UTM), fundada el 25 de junio de 1954 con la misión de formar profesionales integrales bajo el paradigma crítico – propositivo, que contribuyan al desarrollo de la localidad, la provincia y el país en sus diferentes ramas, entre ellas la de la formación docente, tiene también dentro de sus funciones como estrategia institucional, la responsabilidad de mantener el vínculo directo con la sociedad para identificar sus demandas y necesidades, lo que permitirá continuar elevando la eficacia para generar los procesos que contribuyan a su solución y potenciar de esta forma el propio desarrollo universitario.

La Carrera de Idioma y Lingüística de la UTM, establece como requisito de titulación de los profesionales, la realización de proyectos de vinculación que propicien una mayor interacción de la institución con el contexto local, lo cual constituye una vía para dar respuesta a la misión de contribuir al desarrollo social, universitario, local, regional o nacional, y con esto al desarrollo profesional, desde la función social de toda profesión. Así, la Universidad queda interpelada en su capacidad para impactar en cambios favorables de su entorno local y nacional, para ello la institución, se debe replantear su concepción y operatividad actual, en particular, lo referente a la función de vinculación, para una inserción más pertinente, interactiva y efectiva en su ámbito de acción, generando cambios paradigmáticos en su integración con la sociedad.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores nuestra propuesta está dirigida a: Diseñar e instrumentar una estrategia formativa, a través de vías no formales de enseñanza, orientada a propiciar cambios favorables en la formación docente de los estudiantes de la Escuela de Idiomas y Lingüística de la Universidad Técnica de Manabí y potenciar el desarrollo de la producción oral en idioma inglés en los estudiantes de bachillerato.

El Club de Ingles, como forma organizativa, se constituye en el espacio no formal de articulación e interacción entre los resultados académicos de las universidades y las necesidades del contexto local, lo que impacta favorablemente tanto en el desarrollo de la producción oral en los bachilleres, como en el desempeño docente de los estudiantes de la carrera.

El movimiento de renovación pedagógica 'Aula Libre' (1975-2000): contexto, discursos y prácticas

Juan Lorenzo Lacruz

Síntesis gráfica del estudio histórico, sociológico y pedagógico desarrollado sobre el contexto, los discursos y las prácticas del movimiento de renovación pedagógica aragonés "Aula Libre" desde 1975 hasta la actualidad. Se presenta parte de la obra pedagógica de este colectivo renovador haciendo especial hincapié en la evolución del contexto. Aula Libre es estudiado como un colectivo de maestros críticos dentro del movimiento social de docentes renovadores con un componente emancipador contrario a la tecnocracia en educación y a la racionalización conservadora de la Modernidad.

La influencia de la escuela pública del medio rural es estudiada como un elemento clave para entender cómo Aula Libre recoge distintos referentes educativos y culturales para plasmarlos en una pedagogía y una propuesta educativa propias. La relación entre el discurso de la renovación pedagógica de Aula Libre y la sociedad se desarrolla sobre un Análisis Crítico del Discurso aplicado a la revista del grupo renovador, publicada durante más de treinta años, y a una serie de entrevistas mantenidas con integrantes de Aula Libre, miembros de la comunidad educativa relacionados con la renovación pedagógica y personal de la Administración.

Con ello se obtiene un marco de percepciones internas y externas que permiten profundizar en el conocimiento global de la interacción social y dialéctica existente entre los discursos y las prácticas de Aula Libre en relación a su contexto. El principal resultado obtenido tras el proceso de investigación es un conocimiento más pormenorizado de una de las manifestaciones más paradigmáticas de la renovación pedagógica aragonesa del último tercio del siglo XX.

Género y satisfacción laboral en la educación superior

Daniel Velázquez Vázquez

En los resultados de la investigación sobre el estrés, las cualidades individuales y los apoyos que reciben los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) respecto a los baremos propuestos para el análisis en cuestión, indican que los apoyos tanto personales como los que reciben en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones, debiendo destacar que los niveles de estrés se ubican dentro de lo normal y que los apoyos que reciben en tres de sus distintas dimensiones (personal, laboral y social) es alto respecto a la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Los niveles de estrés en los individuos son valores relativos. Cada uno cuenta con niveles diferentes de apoyos que les permite enfrentar la tensión de formas y matices diferentes. Podemos observar que, existen personas con fuertes presiones laborales y/o sociales que responden adecuadamente porque cuentan con los apoyos pertinentes a las exigencias. Por esto, además de los niveles de estrés, se deben considerar los soportes que le son propios a los individuos o que le son dados desde el exterior. Entonces, las mediciones para nuestros análisis podrían ser guiadas por la premisa de considerar que lo más importante es el balance entre el estrés y los apoyos.

En general, los académicos universitarios no tienen altos niveles de estrés en el trabajo y se tiene que indagar sobre el por qué ellos mismos se perciben con altos niveles de estrés laboral y consideran que su carga de trabajo es alta o excesiva. A priori, esta percepción podría justificarse al considerar que las diferencias individuales determinan la evaluación cognitiva de los estresores, pues tienen un papel esencial en el proceso dialéctico entre la persona y un medio ambiente potencialmente estresante. Es de esperarse, que la manera en que las personas organizan y representan mentalmente el conocimiento y las condiciones acerca de su mundo laboral, fijan los resultados de su apreciación personal.

En las pruebas realizadas, sin embargo, demostraron que en la UNAM, sí existen diferencias significativas en los niveles de estrés debido al género [$\chi^2(2) = 11.74$, $p = 0.003$] y que dicha situación no se presenta en la Universidad Autónoma de Madrid ni en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile debido a las diferencias de orden social.

Políticas educativas de la Comunidad de Madrid

Patricia Villamor y Miriam Prieto

El objetivo de esta comunicación es analizar la política educativa de la Comunidad de Madrid de los últimos años. Aunque se han manifestado diferentes objetivos para las distintas acciones emprendidas, en los análisis de los datos recogidos en las categorías de estudio se han detectado algunos rasgos que apuntan a la existencia de dinámicas de privatización endógenas y exógenas. La Administración educativa de la Comunidad de Madrid ha declarado tener como objetivo prioritario la promoción del derecho de los padres a elegir el centro escolar. De la ampliación de las posibilidades de elección de centro se derivarán a su vez, según defiende la Administración regional, la promoción de la competencia entre los centros, que se acompañará de la mejora de la calidad de la educación. Para lograr este objetivo final, está llevando a cabo dos líneas de actuación fundamentales en su agenda política educativa: la promoción de la autonomía de los centros escolares en aras de su especificidad y la publicación de los resultados de los centros educativos.

Si bien en un comienzo las reformas privatizadoras fueron consideradas de una enorme radicalidad, en la actualidad varias de ellas ya han sido implementadas en diferentes países y por gobiernos de distinto signo ideológico (Duru-Bellat, 2004). Sin embargo, tal y como ocurre en la Comunidad de Madrid, en ninguna de esas propuestas los gobiernos manifestaron tener como objetivo la privatización de alguno o varios aspectos del sistema educativo, sino que señalaban que su objetivo era aumentar la calidad, mejorar la eficacia, etc. Se hace necesario por tanto, analizar dichas reformas y determinar si bajo ellas subyacen procesos de privatización, para poder comprender mejor su evolución y sus consecuencias no previstas. Los efectos de los procesos de privatización se producen en realidad en muchos más ámbitos de los detectados a simple vista, y afectan a varias dimensiones del sistema educativo, desde las características de la educación privada a los tipos de gestión del sistema de provisión estatal, muchas de cuyas actividades comienzan a ser de gestión privada y/o subcontratada.

Los análisis presentados se han desarrollado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de I+D.

Para enmarcar los análisis de la política educativa en la Comunidad de Madrid en un contexto más amplio de tendencias privatizadoras de la educación, es necesario en primer lugar determinar algunas precisiones teóricas y terminológicas, que se presentan en la primera parte de este artículo. A continuación, se aborda el análisis de algunas de las acciones emprendidas, cuyas consecuencias e impacto en la organización y provisión de la educación se analizan en relación con las categorías y los conceptos identificados en la primera parte.

Duru-Bellat, M. (2004): Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos, Revista de Educación, 333, 41-58.

Construcción y validación de un instrumento: percepción del profesorado sobre el modo de acceder a la Universidad

Judit Ruiz Lázaro y Coral González Barbera

Introducción

Desde que se produjo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha crecido el interés por la investigación hacia el procedimiento de acceso a la Universidad pública en España. Actualmente, nos encontramos en un período de transición, que abarca los cursos académicos 2014-2015 a 2016-2017, sobre los modelos de pruebas que permiten acceder a los estudios superiores universitarios. Tal y como recoge el informe de La Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE, 2013) se dejará atrás el actual modelo en el que la prueba de acceso depende de las Comunidades Autónomas y Universidades para pasar a otro basado en una prueba final de Bachillerato, la cual puede complementarse con diferentes pruebas o procedimientos de admisión determinados por cada Universidad.

Debido a la importancia del cambio que supondrá las pruebas de acceso, y los resultados de las mismas, para el futuro de aquellos estudiantes que quieren continuar estudiando en la Universidad, la comunicación que se presenta es parte de una investigación más amplia que pretende analizar las percepciones de los docentes universitarios que imparten docencia en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid sobre el procedimiento de acceso a la Universidad pública en España.

En concreto, este trabajo tiene el propósito de diseñar y validar un instrumento que recoja los conocimientos, las opiniones y la satisfacción de los docentes universitarios con el modelo actual y el modelo previsto en la ley para acceder a la Universidad.

Método

El procedimiento llevado a cabo fue el propio de la elaboración de una escala de percepción. Tras fijar 3 grandes dimensiones que recogen a su vez varias subdimensiones, se han formulado indicadores para finalmente constituir los ítems de una escala tipo Likert en la que se marca el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas (con categorías del 1 al 5). Posteriormente se elaboró un instrumento para recoger la valoración de 15 expertos en relación a la relevancia, claridad y pertinencia de cada uno de los ítems. El análisis cuantitativo y cualitativo de sus respuestas se realizó mediante el coeficiente Kappa y el coeficiente Kendall para estimar un índice de acuerdo de las respuestas, así como el análisis del contenido de las observaciones.

Resultados

La mayor parte de los ítems propuestos cumplen con los criterios de relevancia, claridad y pertinencia según los expertos. Sin embargo se han hecho varios ajustes en 5 de los ítems para mejorar la pertinencia de los mismos atendiendo a los comentarios de algunos expertos coincidentes. Asimismo se ha considerado eliminar un ítem de la dimensión de satisfacción por su coincidencia casi total con otro de la misma dimensión.

Aprendizajes significativos en metodología cooperativa y altas capacidades: una innovación en Psicopedagogía

Juan Carlos Torrego Seijo, Carlos Monge López y Mercedes Lorena Pedrajas López

Dada la influencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades, resulta relevante formar a futuros profesionales del ámbito educativo en innovaciones que favorezcan este hecho. Desde un punto de vista constructivista del aprendizaje, la formación inicial docente se debe basar en experiencias que faciliten que el estudiante relacione la información nueva con la que ya posee, comprendiéndola e integrándola en su estructura de conocimiento. Por ello, el proyecto de innovación en docencia universitaria "Formación para la educación inclusiva y mejora de la convivencia" (UAH/EV693) proporcionó a estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá una serie de experiencias en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades en el Trabajo Final de Máster y en las Prácticas externas. Todas estas experiencias se enmarcaron dentro del Proyecto de I+D "Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid" (EDU2013-47696-P), de tal manera que no solamente se buscaba la adquisición de competencias en atención a la diversidad, sino que también se orientó a los aprendizajes en materia de investigación para la mejora educativa. Una vez analizada la información recogida en cuestionarios, entrevistas en profundidad y diarios reflexivos, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes que participaron en la experiencia de innovación la valoraron como bastante o totalmente favorable, siendo aproximadamente un 10% los que la valoraron como poco favorable. Como aspecto a mejorar, señalaron la necesidad de una formación adicional más profunda en teoría de los test y pruebas psicométricas para comprender mejor todo el proceso de predetección de alumnos con altas capacidades. En general, destacaron la mejora de sus competencias profesionales como futuros profesionales de la psicopedagogía, así como el conocimiento de las altas capacidades. A modo de conclusión, la propuesta de innovación en Educación Superior basada en experiencias vivenciales desarrolla los aprendizajes significativos de los futuros psicopedagogos.

Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo: una experiencia de innovación

Juan Carlos Torrego Seijo, Carlos Monge López, Yolanda Muñoz Martínez y Laura Rayón Rumayor

El aprendizaje cooperativo se constituye como una metodología que favorece la inclusión en el aula, por lo que los futuros maestros deben ser competentes para su aplicación. No obstante, las competencias no sólo se basan en conocer las distintas técnicas cooperativas, sino también en saber aplicarlas y comprenderlas. Partiendo de la idea de que las prácticas vivenciales son imprescindibles para desarrollar unos aprendizajes verdaderamente significativos en la formación inicial del profesorado, el proyecto de innovación en docencia universitaria "Formación para la educación inclusiva y mejora de la convivencia" (UAH/EV693) se desarrolló en diversas asignaturas del Grado en Magisterio de Educación Infantil, del Grado en Magisterio de Educación Primaria y del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá. El objetivo principal fue ofrecer una enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo a los futuros profesionales de la educación, de tal manera que esta metodología fuese a la vez una herramienta de enseñanza-aprendizaje y un contenido en Educación Superior. Tras la recogida de datos a través de cuestionarios de respuesta abierta y grupos de discusión, los estudiantes manifestaron algunas de los beneficios del aprendizaje cooperativo de tipo individual (aumento del rendimiento académico y mejora del equilibrio socio-afectivo), para el grupo-clase (adecuación a las normas proacadémicas) y para el centro educativo (mejora de la integración y comprensión interpersonal), lo que se debe fundamentalmente, según los participantes en la experiencia, a tres elementos básicos: la igualdad de oportunidades, el procesamiento interindividual de la información y la interacción promotora. También, los estudiantes mostraron estar satisfechos con la experiencia y haberse enriquecido de ella, mejorando así sus aprendizajes, llevándolos a la práctica desde su formación inicial, vivenciando lo aprendido y construyendo aprendizajes significativos. En conclusión, la experiencia de innovación en docencia universitaria ha servido para que los alumnos participantes mejoren la calidad de sus aprendizajes y adquieran una serie de competencias útiles para su futura labor como profesionales de la educación.

Utilización de la plataforma INTACT para el desarrollo de una experiencia de aprendizaje colaborativo en educación infantil

María de los Angeles Caballero Hernández-Pizarro

Durante tres años (2012 -2015), un equipo de profesores de la Facultad de Educación de la UCM ha estado implicado en un proyecto multilateral Comenius (Nº 527932-LLP-1-2012-1-DE-COMENIUS-CMP), – Proyecto INTACT – en el que han participado seis universidades europeas de los siguientes países: Alemania, España, Hungría, Irlanda, Portugal y Rumania. La finalidad principal del proyecto ha sido el diseño de una plataforma virtual permita compartir materiales didácticos para potenciar el intercambio de información y de experiencias al más puro estilo web 2.0. Pensando en los profesores, la plataforma se ha diseñado para promover el uso compartido de materiales y potenciar la colaboración e interacción de los profesionales de la educación.

Como formadores de formadores, queremos potenciar desde la base esta cultura colaborativa. Aprovechando el marco de trabajo que la plataforma virtual de INTAC nos ofrece, se ha diseñado una experiencia de aprendizaje colaborativo en la que se ha implicado a los estudiantes del Prácticum III de la Facultad de Educación. Los mentores de prácticas (profesores de aula), también han sido invitados a participar de forma voluntaria. La finalidad de esta experiencia es fomentar esta actitud colaborativa entre los estudiantes, y desde el marco de las prácticas, tratar de contagiar esta actitud a otros profesores del entorno (llamémosle efecto viral contenido). Potenciando el trabajo colaborativo estaremos facilitando no sólo la posibilidad de disponer de mayor número de materiales educativos, sino la ocasión para desarrollar un espíritu crítico y reflexivo, manteniendo vivo el enfoque del maestro como investigador en la acción. Este planteamiento redundará no sólo en el diseño, sino en la implementación y mejora de los materiales, y como consecuencia, en la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje. La implementación de dichos materiales será valorada mediante la técnica DAFO.

Por último señalar que esta experiencia también ha servido para poner en contacto a estudiantes de distintos contextos geográficos. Aunque en nuestro caso las diferencias culturales son mínimas, dado que se ha trabajado sólo con centros de la Comunidad de Madrid, es el espíritu del Proyecto potenciar este intercambio a nivel internacional, lo que si supondría un mayor intercambio cultural.

INTRODUCCIÓN.

INTAC es un proyecto multilateral Comenius (Nº 527932-LLP-1-2012-1-DE-COMENIUS-CMP) en el que participan seis universidades europeas: Universidad de Educación de Ludwigsburg (Alemania), Universidad Complutense de Madrid (España), Colegio Kecskemét (Hungría), St. Patrick College de Dublín (Irlanda), Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) y Universidad Babes-Bolyai de Cluj (Rumania). El nombre es un acrónimo (*Interactive Teaching Materials Across Culture And Technologie*), que recoge la finalidad básica del proyecto. Los tres pilares del mismo son: interactividad, interculturalidad y uso de tecnologías educativas.
Trabajamos pues desde un modelo educativo conectivista (Siemens, 2004) cuyo

principio es la incorporación de la tecnología en el diseño de materiales con el propósito de facilitar la interacción y la cooperación. Para lograr este fin valoramos la utilización de dispositivos personales – como tabletas o móviles – de modo que se facilite la interacción con los materiales y la autonomía del aprendiz, al que se le invita a crear su propio entorno personal de aprendizaje (PLE).

Uno de los objetivos del proyecto INTACT es proporcionar ejemplos de la enseñanza interactiva. Estos recursos han sido diseñados a partir de los siguientes principios curriculares consensuados por los distintos miembros:

Interactividad: los materiales deben facilitad la interactividad con los dispositivos (ordenador, tableta,…) y con los usuarios (estudiantes y profesores).

Aprendizaje colaborativo: los materiales incluirán propuestas didácticas colaborativas inter e intra-culturales.

Independencia tecnológica: los materiales serán creados en html5 para permitir su uso en distintos dispositivos (ordenador, pizarra digital, tabletas, smartphones,…).

Bilingüismo: los materiales deben facilitar el aprendizaje de otras lenguas así como la construcción de contextos bilingües de aprendizaje.

Estos principios de interactividad y colaboración son también el hilo conductor de la platatorma. En su diseño se ha plateado que los usuarios puedan interactuar y trabajar colaborativamente con los materiales, que pueden ser creados, compartidos y revisados. Incluso se ha previsto el desarrollo de unidades de forma compartida mediante la herramienta *BigBlueButton*.

Pero la plataforma no tiene ningún valor en si misma. El verdadero sentido se lo dan sus usuarios, los profesionales de la educación. Por ese motivo es importante informar a la comunidad científica sobre las posibilidades de trabajo que esta plataforma ofrece. Es por eso que se ha planteado el desarrollo de una experiencia piloto en la que hemos implicado a un reducido número de estudiantes en prácticas en la confianza de que esta experiencia va a mejorar su formación teórica y práctica, facilitando el desarrollo de competencias transversales como la interacción y la cooperación.

OBJETIVOS.

Nuestra propuesta tiene dos grandes finalidades:

- Fomentar el uso de la plataforma INTACT para el desarrollo de experiencias de aprendizaje interactivas y cooperativas.
- Potenciar el espíritu colaborativo entre los estudiantes del Prácticum de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil.

MÉTODO / METODOLOGÍA SEGUIDA.

Para lograr nuestros objetivos hemos diseñado la siguiente experiencia de aprendizaje en el entorno de las prácticas. Partiendo de un contexto colaborativo en el que participan los estudiantes en prácticas, los profesores de aula y el tutor de la facultad, se han ido superando las siguientes fases:

- Formación inicial: presentación de la plataforma a los estudiantes y a los mentores.

- Diseño los materiales conforme a los principios de interactividad y colaboración.
- Revisión de los materiales por parte de los mentores de aula y del tutor de Facultad.
- Implementación de materiales.
- Revisión de resultados mediante técnica DAFO.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

A fecha de presentación de la propuesta todavía no disponemos de datos relativos a los resultados de la implementación de los materiales pues no ha concluido el proceso de implementación, por lo que no podemos presentar resultados ni conclusiones.

Huertas municipales: una experiencia educativo-ambiental

Kylyan Marc Bisquert i Pérez

De las distintas tipologías de huertas urbanas existentes, las de carácter municipal se distinguen por su titularidad y gestión consistorial, la adjudicación temporal de parcelas a sus participantes y su frecuente orientación lúdica, educativa, social y/o paisajística. En este sentido, el trabajo que se presenta describe el análisis de una experiencia de Huertas Municipales para discernir si la misma puede ser atribuible al campo de la Educación Ambiental.

Así, los objetivos de este estudio son: conocer el perfil de las personas participantes y su relación con la experiencia; evaluar el impacto socioeducativo de la misma; e identificar elementos que permitan dilucidar si posee efectivamente un carácter educativo-ambiental.

Metodológicamente, se configura como un estudio de caso de carácter mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Concretamente, se conjugan cuatro métodos complementarios: revisión documental, encuesta, entrevista en profundidad y observación participante.

De los resultados obtenidos cabe destacar, en base a la revisión documental: la adscripción de la política ambiental municipal al paradigma hegemónico del Desarrollo Sostenible; la carencia de una línea educativo-ambiental asociada a la experiencia objeto de estudio –pese a prever *oportunidades formativas* y *visitas escolares*-; o la oferta preferente a personas jubiladas y prejubiladas del entorno próximo con una perspectiva de *ocio al aire libre*. Derivados de la encuesta aplicada: la presencia significativa de población relativamente joven, con formación superior y laboralmente activa; el carácter colaborativo de la actividad; la escasa implicación de las participantes en otras actividades de carácter ambientalista o ecologista; la carencia de oferta formativa asociada; la preeminencia motivacional del mantenimiento de un estilo de vida ambientalmente responsable y una alimentación saludable; y la valoración positiva del impacto de la actividad sobre sus participantes, del aprendizaje en producción agroalimentaria autónoma y de la experiencia en sí misma. Y a tenor del análisis contrastado de las entrevistas y la observación: la buena acogida de la experiencia, reflejada en su replicación en otros espacios; el fomento de la prácticas ecológicas que implica; su carácter intergeneracional, comunitario y abierto; o su impacto en otros colectivos -principalmente escolares-; pero también la falta de estructuras de organización formal entre participantes o de actividades educativas y de intercambio complementarias destinadas a éstas.

Para finalizar, las conclusiones de la investigación hacen referencia específica a implicaciones de la propia experiencia, al perfil social y motivacional de sus participantes, al impacto socioeducativo interno y externo de la misma, a su identificación como práctica educativo-ambiental y a las limitaciones y oportunidades de desarrollo en este sentido. Así mismo, se incluyen recomendaciones como la ampliación de la oferta de este tipo de experiencia a otras zonas de la ciudad, descentralizar su accesibilidad y redefinir el perfil de destinatarias, la promoción de estructuras cooperativas entre participantes o el desarrollo de procesos educativo-ambientales de carácter transformador que sitúen el modelo de experiencia estudiada como eje para una redefinición integral urbana orientada a configurar una ciudad socialmente responsable y ambientalmente sustentable, reduciendo su dependencia externa y, en definitiva, la huella ecológica que genera.

Los docentes de formación para el empleo como colectivo profesional

Margarita Valcarce Fernández

INTRODUCCIÓN. El colectivo de Docentes de formación profesional para el Empleo se encuentra muy disperso, escasamente regulado como tal, débil profesionalmente y con poco reconocimiento social.
Las escasas asociaciones existentes, nos muestran una panorámica de escasa interrelación, sin una red fija de contacto que les permita hacerse visibles en los contextos de la formación no reglada-no formal.
La mayor parte de las organizaciones existentes plantean objetivos muy similares, es decir, facilitar el contacto entre los formadores, proporcionar que puedan compartir experiencias, servir de apoyo a la mejora del nivel de profesionalidad ofertando formación y asesoramiento y, finalmente, crear colectividad para reivindicar y proteger derechos, intereses y prestigio profesionales.
En esta comunicación nos hemos propuesto mostrar la realidad del Asociacionismo de los Formadores con la pretensión de responder a algunas preguntas, tal como las formulamos en los objetivos.

OBJETIVOS. ¿Qué ofrecen las asociaciones de formadores para el reconocimiento sociolaboral del colectivo de docentes de formación profesional para el empleo?
¿Qué utilidad tienen las asociaciones profesionales para la formación continua, la actualización profesional y la inserción laboral de los/as docentes de formación profesional para el empleo?

MÉTODO. Después de haber facilitado referentes y solicitado a un colectivo de estudiantes de máster, en la materia de *Formación de Formadores/as* que estudiaran el asociacionismo de este colectivo, hemos creado un foro en el que, compartimos las conclusiones sobre esta realidad.

RESULTADOS. En esta comunicación exponemos, ampliamente las aportaciones extraídas del foro.

CONCLUSIONES. Recogemos las extraídas de la participación en el foro, como consecuencia del profundo análisis de cada aportación, expresadas en figuras y gráficos.

Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC)

Comunicaciones Orales

Políticas Públicas em educação infantil: Diferenças e desigualdades entre creches da cidade de São Paulo

Adriano Oliveira Francisco

INTRODUÇÃO. A cidade de São Paulo, assim como muitas outras cidades brasileiras, vive um desafio histórico: suprir, ou ao *menos* tentar amenizar, o número extremamente alto de crianças que não são atendidas pelos Centros de Educação Infantil - CEI, as popularmente denominadas creches. Em uma breve análise, é possível perceber que não se trata de um problema novo e que diversas são as contribuições históricas para essa situação. Analisar tais pontos e, outros, talvez contribua para a compreensão da atual política pública de educação infantil adotada na cidade de São Paulo. Para tanto, será realizada uma explanação das raízes e fundamentos da educação infantil em nível mundial e suas consonâncias no território brasileiro até o estabelecimento de suas bases na cidade paulistana.

OBJETIVOS. Geral: Partindo das reflexões apresentadas, O estudo visa analisar as semelhanças, diferenças e desigualdades presentes na política pública de educação infantil da cidade de São Paulo e, de forma específica, na modalidade creche, entre os anos de 2012 e 2014.
Específicos: As duas modalidades de creche enfocadas, direta e conveniadas, serão analisadas de modo comparativo, com base nos seguintes critérios de análise: número de professores, relação funcionários/crianças atendidas, número de horas dedicadas mensalmente à formação dos professores, salário mensal médio dos professores e relação entre direitos e benefícios.

MÉTODO. Foram coletados dados referentes aos dois modelos de creche existentes no município: o direto e o conveniado/indireto.
Natureza do estudo: O estudo foi de natureza bibliográfica e documental, seguindo uma tendência comparativa, tendo sempre como base os dois modelos de creche denominados de diretas e conveniadas.
Método de coleta de dados: Os dados foram buscadas em documentos históricos, tendo como fonte principal o Centro de Conhecimento da Assistência Social – CECOAS, ligado à Secretaria de Municipal de Assistência e Desenvolvimeneto Social – SMADS, e a Secretaria de Memória da Secretaria de Educação, além do site histórico da fundação Carlos Chagas.
Método de análise de dados: A análise foi realizada através de cinco categorias distintas, que são: a função do professor, benefícios, diferenças de Recursos Humanos, espaço para atividades e valor *per capta*.

COCLUSÕES. Conclui-se que o número de professores é maior nas creches diretas, assim como o número de profissionais por crianças. O acesso a formação está disponível apenas a este modelo de creche. A rede Direta é também a que apresenta os maiores salários para os professores e seus profissionais possuem muito mais benefícios que os da rede conveniada. Por fim, o presente estudo demonstra a realidade da política de educação infantil em São Paulo, predominantemente terceirizada. os dados demonstram as abismais diferenças quanto às horas trabalhadas, as horas de formação de professores, dos ganhos e direitos e da quantidade de profissionais envolvidos no processo educativo junto às crianças nas duas formas de gestão. Os resultados demonstram que, apesar de haver as mesmas atribuições nas duas situações, os direitos são completamente distintos.

Programas de educación, cuidado y atención a la primera infancia: análisis de la situación española a la luz de las recomendaciones de los Organismos Internacionales

Inmaculada Egido Gálvez

En nuestros días, apenas se cuestiona el hecho de que los primeros años ejercen una notable influencia en la vida de los seres humanos. Desde campos científicos muy diversos se han aportado evidencias que subrayan el impacto que una adecuada educación en las edades iniciales tiene no solo desde el punto de vista individual, sino también social. En relación a la perspectiva individual, las neurociencias y la psicología han comprobado que buena parte del desarrollo cognitivo, sensorial y psicomotor de la persona se produce a edades muy tempranas, por lo que un ambiente estimulante y adecuado favorecerá dicho desarrollo. Desde el plano social, la educación durante los primeros años desempeña un papel esencial en la lucha contra la exclusión. Sabemos que las desventajas que se derivan para los niños por el hecho de vivir en entornos con escasos recursos materiales y culturales comienzan muy pronto, reduciendo sus posibilidades de tener éxito en el futuro tanto en la escuela como en el mercado laboral. Son precisamente los niños que proceden de los entornos más desfavorecidos los que se benefician en mayor medida de los servicios y programas de intervención temprana, lo que refuerza la idea ya conocida del potencial compensatorio de la educación en las edades iniciales. Ese potencial ha sido subrayado desde hace tiempo por las ciencias de la educación, pero ha cobrado una relevancia adicional al ser corroborado por investigadores que proceden del ámbito de la economía, como el Premio Nobel J. Heckman, quien considera que los programas de cuidado y atención a la primera infancia de alta calidad constituyen una de las pocas medidas políticas efectivas para incrementar las oportunidades sociales y económicas de las comunidades desaventajadas y, por ende, de la sociedad en su conjunto (Heckman, 2006).

A la vista de lo anterior, no es de extrañar que en los últimos años los Organismos Internacionales hayan reforzado su trabajo sobre la educación y la atención a la infancia, dedicando a esta temática un creciente número de investigaciones, informes y recomendaciones. En esta comunicación se sintetizan las principales conclusiones extraídas de una revisión sistemática de la literatura emanada a partir del año 2000 desde dos de esos Organismos Internacionales, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea, en relación a la atención, cuidado y educación de la primera infancia. A la luz de dichas conclusiones, se contrasta el modelo de educación infantil vigente en este momento en España con las principales recomendaciones de los dos organismos citados. Ello permite ofrecer un balance de la situación española en relación con este tema y formular algunas líneas de reflexión encaminadas a mejorar la atención prestada a la infancia antes del comienzo de la escolaridad obligatoria en nuestro país.

Derechos y libertades de la mujer en la Europa del siglo XX. La educación como camino hacia la igualdad de género

María Matarranz García, Eva Ramírez Carpeño

A finales del siglo XIX nacían en Europa los primeros movimientos en pos de la defensa de los derechos jurídicos de la mujer, reclamando principalmente el derecho al trabajo, al voto y a la educación. La paulatina adquisición y generalización de estos derechos durante el siglo XX recondujo las iniciativas de igualdad hacia el terreno económico y de representatividad política. Durante el siglo XXI, a pesar de los avances y gracias a ellos, el nivel real de igualdad de género en Europa continúa suponiendo un importante foco de interés, tal y como demuestra el programa de trabajo para el periodo 2010-2015 de la Comisión Europea en materia de igualdad de género.

Este interés abarca el plano educativo en ámbitos nacionales, internacionales y supranacionales, mostrando un patente desarrollo de políticas educativas de igualdad. Siendo la educación el mayor motor de cambio social, esta tendencia puede considerarse como la mejor representación de la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres.

Así, parece pertinente analizar políticas educativas de igualdad que han calado desde escenarios internacionales hacia espacios supranacionales y nacionales, como es el caso de la Unión Europea, y sus países miembros.

Tras revisar las políticas de igualdad de género en las últimas décadas, se hace uso del método comparado para la realización de un estudio sobre los países miembros de la Unión Europea con menor población: Malta, Luxemburgo y Chipre.

El estudio se organiza en función de los indicadores propuestos en la plataforma de Beijing para el periodo comprendido entre 2000 y 2015. Los resultados obtenidos, mostrando aún notables diferencias en cuestiones de género, nos permiten detectar tendencias y alcanzar conclusiones extraídas de la situación actual de estos tres países. Por último, se proponen líneas de acción futuras y se subraya la importancia de seguir trabajando en igualdad de género.

Formación inicial del profesorado para el siglo XXI. Escenarios supranacionales de Asia y Europa: competencias, retos en cantidad y oportunidades en calidad

Eva Ramírez Carpeño

Esta propuesta analiza los retos a los que se enfrentan Asia y Europa a la hora de formar a sus docentes y las estrategias de formación que ponen en marcha para cubrir las necesidades emergentes del siglo XXI. El motor de este estudio se basa, principalmente, en cuatro tendencias: (1) el masivo incremento de estudiantes que superan la educación básica y acceden a niveles considerados no obligatorios o superiores, principalmente a secundaria superior; (2) la falta, en algunos países, tanto de instituciones como de programas de calidad para formar a profesores noveles en las nuevas exigencias sociales y económicas, abandonando una perspectiva elitista de la educación superior; (3) la evidencia de que esta evolución conlleva necesariamente la búsqueda de equilibrio entre la cantidad de estudiantes-docentes y las necesidades del mercado laboral. Y, (4) la importancia y el peso de la globalización y de las organizaciones internacionales que actúan simultáneamente como motores de cambio y evaluadores de la armonización internacional.

La integración de estas tendencias asegura una perspectiva holística bajo la que desarrollar las nociones básicas de este proyecto: formación docente, profesionalización y estatus, educación secundaria no obligatoria, calidad y políticas supranacionales. El objetivo de la comunicación es conocer de manera más exhaustiva los sistemas de formación de docentes en Asia y en Europa, y acércanos a la realidad de cada continente bajo conceptos relativamente nuevos, como el de competencias docentes. Este concepto pretende además abrir una puerta entre ambas realidades para repensar la formación del docente como dinámica y básica para que los futuros profesores puedan enfrentarse a los globalizados retos sociales.

La metodología está enmarcada en un estudio comparado e internacional, incluyendo fuentes primarias y secundarias de información. Las fuentes pertenecen tanto a contextos internacionales, como supranacionales y nacionales. Principalmente se citarán documentos de la Unión Europea y se tratará el Espacio Europeo de Educación Superior como un componente clave en la formación del docente de Europa. De esta forma, la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO en sus siglas originales) será de especial relevancia para analizar la situación de los países asiáticos, así como la OCDE y la UNESCO lo serán para acceder a perspectivas internacionales.

Las conclusiones resaltarán las convergencias entre ambos continentes en materia de formación, como la inclusión de la formación docente en niveles superiores y la adquisición de mayor visibilidad y profesionalización del docente. Sin embargo, algunos datos muestran claras divergencias, como la valoración social de los docentes o el desarrollo e implantación del concepto de competencias, muy dispar entre continentes. El estudio concluye con ciertas sugerencias que podrían mejorar la armonía entre cantidad y calidad de los programas, y con ideas que pretenden abrir nuevos caminos de debate sobre el concepto de calidad de formación docente

partiendo de una pregunta clave: ¿Qué tipo de sociedad queremos y cuál es el papel de nuestros docentes?

PLURIVERSIDAD*.* Una Propuesta de Educación Intercultural para la Decolonización del Pensamiento y la Vida en los pueblos indígenas de Latinoamérica

Aquiles Alfredo Hervas Parra

Los países andinos, en especial de Latinoamérica, hoy por hoy están viviendo procesos de revitalización de sus raíces culturales, la educación intercultural se manifiesta en cualquiera de las zonas y rincones del continente. Por ello es importante que la academia regional de la cara y asuma una postura frente a ello. No existe la posibilidad de idealizar otro modelo social si la educación no recibe una transformación rotunda tanto en lo endógeno (pedagogías y contenidos) como en lo exógeno (sentido y objetivos). Por ello la educación intercultural en general y la de tipo superior en lo específico son una vía de entendimiento de la posibilidad descolonizadora de los saberes no tradicionales o no epistemológicos. La ponencia pone en evidencia los aportes de la educación intercultural como una forma de descolonización de los saberes y con ello de la vida. No necesitamos inventar un modelo educativo, lo debemos investigar de aquellos sectores periféricos rurales y en general campesinos que sin formalizarlo lo han mantenido vivo generacionalmente para la transmisión de saberes de padres/madres a hijos/as, de abuelos/as a padres/madres; es decir, se trata de revitalizar aquello que palpita en nuestras culturas andinas. ¿Por qué hacerlo? Creemos que ello aplicado en algún momento y como parte de la lucha por avanzar en la sociedad justa, el otro mundo posible, permitirá otro sujeto de construcción social en las aulas, un sujeto más sensible, más involucrado con su realidad, más comprometido con la transformación de la misma. ¿A qué nos confrontamos? A la alienación y enajenación del objeto educativo del sistema capitalista y utilitarista, aquel que responde a un rol específico de clase explotada, con calificación profesional o no. La disputa se centra entre estas dos posiciones, y nuestra investigación antropológica, así como nuestra postura de compromiso militante puede entregar una senda clara en el campo de la educación.

La educación cívica en los pueblos indígenas de México: Universalismo a través de la “mexicanización obligada” frente a la diversidad de las étnias indígenas y su posición en el sistema internacional

Frederike Diny

INTRODUCCIÓN. La escuela primaria es una de las instituciones predominantes instrumentalizada por parte del Estado mexicano en su proceso de invención de una nación unitaria. El sistema escolar estatal se encuentra en favor del nacionalismo y las instituciones son utilizadas para “la mexicanización obligada” de los ciudadanos. La educación cívica forma parte de un mecanismo estatal que la usa para promover la idea de un Estado- nación único que crea una ciudadanía uniforme.
A través de prácticas cívicas obligatorias, como los honores a la bandera nacional mexicana, se intenta de crear uniformidad, que no toma en cuenta a la diversidad de las diferentes etnias. Estos procesos incluyen a la enseñanza de un pasado nacional universal que se refiere únicamente a un grupo indígena e ignora a los demás. La educación cívica, de esta manera, promueve la homogeneización de la diversidad del país y olvida a las particularidades de los diferentes grupos indígenas.
A través de la mexicanización obligada, las escuelas primarias tampoco logran relacionarse con el sistema internacional. Las escuelas como instituciones de la mexicanización, se enfocan en la creación de ciudadanos mexicanos y no en la formación de una ciudadanía mundial enriquecida con componentes locales.

OBJETIVO. El objetivo de mi investigación es el análisis crítico de la educación cívica en el contexto concreto de una escuela primaria que se encuentra en un pueblo indígena en México. El propósito es mostrar, cómo los enfoques de la educación cívica mexicana aluden a procesos educativos que no toman en cuenta la realidad concreta de los diferentes pueblos indígenas.

MÉTODO. La información se obtuvo a través de una investigación que se realiza actualmente en un pueblo con alta proporción de habitantes Nahuas en el Estado de Puebla, México. Se usan métodos cualitativos, tales como entrevistas narrativas y observación. Los primeros se realizan con maestros, alumnos y padres de la escuela primaria del lugar. También se organizó un taller en la primaria, con el fin de analizar la situación actual de la educación cívica y la percepción por parte de los niños.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. La información obtenida, supone que la educación cívica en México se encierra en un sistema nacional, pero ignora a la diversidad étnica y los procesos internacionales que tienen impacto en los pueblos indígenas. Nuestra investigación muestra, que la educación cívica es percibida como una obligación por parte de los sujetos, que no se relaciona a su vida cotidiana tal cual. Por ejemplo, el lugar de estudio se encuentra influido por migración internacional hacia los Estados Unidos. Encontramos al respecto, que los niños son capaces de reconocer las relaciones internacionales por cuales se encuentra afectado el actual Estado – nación, y reconocen que forman parte de una ciudadanía mundial.
Estos resultados suponen que la educación cívica mexicana en la actualidad no logra contribuir a una formación que tome en cuenta la situación actual de los pueblos

indígenas, que forman parte de la diversidad étnica de México y del sistema internacional.

Análisis comparativo de los sistemas de formación inicial del profesorado de Brasil y España

Vlademir Marim, Jesús Manso Ayuso

El profesorado, ahora más que nunca, está siendo objeto de un renovado estudio y análisis acerca de su preparación y su desempeño. Por otra parte, en el contexto globalizado y competitivo contemporáneo, se reclama con insistencia que los estados ofrezcan a sus ciudadanos sistemas educativos cada vez más eficaces. En esa búsqueda de la eficiencia de la escuela, a tenor de numerosos informes internacionales, el profesorado adquiere un protagonismo especial, hasta tal punto que se ha llegado a considerar una de las piezas más esenciales para la calidad de la educación. Es recurrente la búsqueda de claves para la mejora de la calidad educativa, atendiendo también al complejo equilibrio entre la equidad y la excelencia. Y parece evidente que una de esas claves fundamentales es el profesorado y de forma más específica su periodo de formación inicial: momento esencial en la configuración profesional de este colectivo y primera etapa en la que se ponen los cimientos más importantes. Así, la presente comunicación tiene como objetivo analizar y comprender los modelos de formación inicial de los profesores de educación básica de Brasil y España con la finalidad de realizar comparaciones y extraer puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora. Para ello se ha aplicado la metodología propia de la Educación Comparada. La selección de estos países cumple con los denominados por García Garrido (1996) como “criterios de comparabilidad”, es decir, que existen las suficientes semejanzas para poder realizar comparaciones sobre parámetros e indicadores comunes pero, a la vez, las suficientes diferencias para enriquecer las conclusiones que de la comparación entre países se derive. Los parámetros e indicadores que se han tenido en cuenta para la comparación han sido: datos generales del país (demográficos, políticos, geográficos, etc.), estructura general sistema educativo, acceso al programa, descripción del programa, instituciones formadoras, nivel de certificación, perfiles profesionales de salida del programa, entre otros. Por último, con respecto a la metodología, debe indicarse que se han seguido las fases clásicas del método comparada: a) Descriptiva: se trata de recoger los datos de cada uno de los países y ordenarlos según los parámetros; b) Interpretativa: análisis pormenorizado de los datos y la información recogidos en la etapa previa de forma individual para cada país; d) Yuxtaposición: se presentan los datos cruzados, de forma que ponemos en relación aquello que queremos comparar; e) Comparativa: en esta fase se comentan los resultados hallados en las anteriores de manera valorativa y crítica. A modo de conclusión, esta comunicación finaliza ofreciendo propuestas de mejora y se realiza una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio y, en consecuencia, ofrece líneas de acción y reformas en los aspectos necesarios.

Interculturalidad y competencias interculturales. Una aproximación a sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural

Blanca Edurne Mendoza Carmona

Las universidades interculturales surgen en México con la finalidad de apoyar a los estudiantes indígenas, quienes han sido históricamente desfavorecidos en el acceso a la educación superior. Estas ofrecen programas educativos innovadores basados en un currículo cultural y lingüísticamente pertinente que contribuya al desarrollo de las comunidades indígenas del país. En este contexto surge en el año 2005 la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con sede en cuatro regiones indígenas del estado de Veracruz: Huasteca, Grandes Montañas, Selvas y Totonacapan. La UVI oferta la carrera de Gestión Intercultural para el Desarrollo cuyos objetivos son: a) la formación de gestores comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable de estas regiones; b) el fortalecimiento de las lenguas nacionales, los saberes ancestrales y las iniciativas locales. Esto implica que la formación de dichos gestores incluya competencias que los ayuden en su trabajo y que partan de un enfoque intercultural. Sin embargo, dentro de la UVI existe una brecha entre el programa oficial y lo que los estudiantes entienden por interculturalidad.

Esta investigación analiza cómo los estudiantes de la UVI Totonacapan construyen significados sobre la interculturalidad y cómo estos impactan en los conocimientos, habilidades y actitudes que utilizan para interactuar con otros grupos, es decir, en sus competencias interculturales.

Metodológicamente nos apoyamos de la etnografía doblemente reflexiva. A lo largo de un año se realizaron cuatrocientas horas de observación participante dentro de las aulas y dieciséis entrevistas a ocho docentes y ocho alumnos. Además se utilizó el método participativo de dibujo ya que para estos estudiantes hablantes de totonaco, dibujar les permite expresan con mejor disposición y claridad sus opiniones e ideas. Este método se llevó a cabo con los grupos de primer y tercer semestre, participando un total de treinta estudiantes.

Los resultados del análisis exponen como dentro de la UVI se motiva a los estudiantes a través de un discurso empoderador en el que los saberes e idiomas indígenas son la clave para su éxito profesional pero también para mejorar la calidad de vida en sus comunidades. Los estudiantes se apropian de este discurso y realizan sus propias interpretaciones sobre lo que es la interculturalidad entendiéndola de dos formas: a) como una *utopía angelical* donde las relaciones entre comunidades son armoniosas y respetuosas; b) como un *Vivir bien* que se contrapone a la idea de desarrollo, haciendo una distinción entre comunidades indígenas y sociedades no indígenas. Ambos significados impactan en la forma en cómo los estudiantes perciben y utilizan sus competencias para interactuar con estos grupos. Esta distinción pone en evidencia un problema estructural dentro de la UVI y es que si bien se están formando gestores fuertemente vinculados a sus comunidades, nos encontramos con que estos estudiantes carecen de competencias interculturales que les permitan establecer diálogos con instituciones y sociedades no indígenas, lo que permitiría desarrollar interacciones más equitativas.

Reformas educativas en América Latina: Una aproximación al discurso regional

Jorge Manuel Gorostiaga, Lucía Ferrere

Los organismos internacionales son actores de peso en el escenario latinoamericano de las reformas educativas. Uno de los principales instrumentos que utilizan en la definición de la agenda y el discurso de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y propuestas de mejoras (Krawczyk, 2002). En esta comunicación se analiza el posicionamiento de un conjunto de documentos producidos y/o promovidos, durante el período 2011-2015, por las principales organizaciones regionales que participan en la cooperación técnica y financiera en la región (BID, OREALC-UNESCO, OEI, PREAL). Sin desdeñar el argumento sobre la conformación de una agenda global de reforma educativa en la que los organismos internacionales (interactuando con otros actores) juegan un rol decisivo (Rambla, 2013), esta comunicación pone el acento en identificar las diferencias en los posicionamientos textuales, en la línea de estudios previos (por ejemplo, Gorostiaga y Tello, 2011) sobre las perspectivas discursivas acerca de las reformas educativas en América Latina. A través del análisis de contenido interpretativo (Drisko y Maschi, 2015), se comparan las perspectivas de análisis, los balances y las recomendaciones hacia el futuro que los documentos presentan sobre las políticas de educación básica implementadas en la región desde comienzos de la década de 2000. También se discute qué continuidades y rupturas plantean los documentos respecto a las reformas de la década de 1990. Los principales resultados apuntan a significativas diferencias de enfoque en los distintos textos, desde perspectivas economicistas hasta visiones humanistas, que se reflejan en diagnósticos y balances con ciertas divergencias. A su vez, las recomendaciones de política varían en los focos, desde la promoción de la diversidad cultural y la democratización de los sistemas educativos, a la expansión del nivel inicial o al mejoramiento de la formación docente. A pesar de eso, hay una tendencia común a identificar la superación de las fuertes desigualdades sociales y la necesidad de políticas que pongan el foco en el aprendizaje como prioridades del trabajo de gobiernos y organismos internacionales. En conjunto, el análisis de los documentos permite apreciar cómo se construyen algunas perspectivas de análisis y ejes conceptuales que estructuran el debate actual sobre los logros y desafíos pendientes de los sistemas educativos de la región.

Estudio comparado de las políticas supranacionales y modelos de evaluación de sistemas educativos de cinco organismos internacionales y seis estados federales

Gabriel Álvarez López

Presentamos un estudio comparado de las políticas de evaluación de los principales organismos internacionales y seis estados federales. Este trabajo persigue un doble objetivo. Por una parte, contribuir a evidenciar la existencia de tendencias supranacionales tanto a nivel de organismos como de países, y analizar si, efectivamente, existe permeabilidad entre unos y otros. La dirección de esta posible relación sabemos de antemano que no vamos a poder determinarla, asumiendo que la causalidad es más compleja y se necesitan más elementos de análisis y metodologías más desarrolladas para llegar a establecerla. Por otra parte, colaborar al debate sobre la democratización que se presupone a los procesos descentralizadores, versus, el universalismo que acompaña a las tendencias supranacionales y la incursión de las políticas de los organismos internacionales en las agendas nacionales.

El método comparado exige la determinación de unidades de análisis y objetos de estudio. Respecto a las unidades de análisis, la comparativa se realizará en dos sentidos:
Por una parte, los países – Alemania, Austria, Argentina, México, Estados Unidos y Canadá – han sido seleccionados en base a dos criterios: la distribución geográfica (dos países europeos, dos latinoamericanos y dos norteamericanos) y su carácter federal y educativamente descentralizado. Este segundo criterio responde a la necesidad de conocer experiencias que se asemejen a la española en cuanto a distribución de competencias entre niveles de administración y gobierno. Respecto al objeto de estudio, la evaluación de sistemas educativos, se concretarán en las siguientes dimensiones y parámetros de comparación: (i) sistema educativo (i.1.grado de descentralización administrativa; i.2. organización y estructura); (ii) evaluación del sistema (ii.1. organismos responsables; ii.2. políticas generales de evaluación – ii.2.1. programas de evaluación; ii.2.2. competencias o materias evaluadas en los estudiantes –).
Por otra parte, los Organismos Internacionales – UNESCO, UE, OCDE, OEI e IEA – se seleccionaron por su ámbito geográfico, su relevancia geopolítica y el impacto de sus estudios en las agendas políticas nacionales. Respecto al objeto de estudio, se analizan aquellos programas que de manera directa y mantenida en el tiempo estudien dimensiones de los sistemas educativos, ya sea a través de programas específicos de evaluación o a través del desarrollo de sistemas de indicadores para estadísticas. No se tienen en cuenta investigaciones puntuales sobre temáticas específicas que puedan aparecer en momentos concretos, como los *Working Papers* de la OCDE.

Los resultados que esperamos encontrar tendrán relación con tendencias supranacionales como la evaluación de estudiantes y profesores y una preocupación mayor por aquellas dimensiones del sistema relacionadas con los resultados, y un mayor desinterés por elementos vinculados al contexto, los *inputs* y los procesos. Por otra parte, seguramente encontremos, entre otras posibles conclusiones, mayor homogeneidad entre regiones (Europa, América Latina y América del Norte) destacando el caso europeo.

Tras este trabajo se abren futuras líneas de investigación que precisen la relación entre tendencias internacionales y políticas nacionales y si es posible integrar procesos democráticos y qué elementos habría que tener en cuenta para ello.
Este trabajo es un subestudio incorporado al marco teórico de la tesis doctoral del autor.

Actitudes de los estudiantes ante las materias comparadas e internacionales de las titulaciones de educación

Joan Maria Senent Sánchez, María Isabel Viana Orta

INTRODUCCIÓN. En nuestra Facultad existe una tradición en los últimos 25 años respecto a la presencia de materias de carácter comparado e internacional en las titulaciones de educación, tales como educación comparada, educación social comparada, educación internacional, cooperación al desarrollo, la escuela de educación infantil en Europa, derechos humanos y educación, sistemas educativos europeos, tendencias internacionales en educación, tendencias internacionales en la intervención socioeducativa,… tanto a nivel de grado como de máster.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS. En esta comunicación hemos querido reflexionar sobre las actitudes de los estudiantes ante estas materias, marcándonos las siguientes preguntas de partida:
- ¿Cuál es la motivación de entrada de los estudiantes frente a estas materias?
- ¿Qué aspectos de las mismas despiertan más el interés de los estudiantes?
- ¿De qué tipo son las dificultades que aparecen en su desarrollo: epistemológicas, metodológicas, dificultades en el acceso a fuentes de documentación, lingüísticas, dificultades en el trabajo y relación de los grupos,…?
- ¿Qué requisitos previos se consideran necesarios para cursar este tipo de asignaturas?
- ¿cuáles son los resultados académicos medios de los estudiantes obtenidos en el desarrollo de estas materias?
- ¿cómo son valoradas por parte de los estudiantes respecto al conjunto de la titulación?

MÉTODO. En este caso se ha optado por realizar entrevistas semiestructuradas a ocho docentes que en los últimos cinco años han impartido algunas de estas materias, así como un grupo de discusión en el que de forma más extensa y cualitativa los docentes han podido profundizar en las actitudes de los estudiantes en sus materias.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Sin ningún ánimo de generalizar los resultados deseamos destacar los siguientes puntos comunes:
- Parece evidente que de entrada existe una cierta expectativa y motivación positiva antes este tipo de materias. En algunas ocasiones se asocian a los programas internacionales o a noticias educativas de carácter internacional aparecidas en la prensa, siendo estos aspectos junto al hecho de conocer realidades diferentes a las propias, las que más parecen interesar a los estudiantes.
- Respecto a las dificultades, cabe destacar de modo especial las referidas al método de trabajo, en la medida en que no han trabajado anteriormente con metodologías comparativas. En este aspecto cabe destacar que una de las dificultades principales es el acceso a las fuentes documentales, en algunos casos por desconocimiento de las mismas y especialmente por las dificultades lingüísticas pues les cuesta trabajar en inglés o francés. Asimismo aparecen dificultades añadidas cuando se trata de trabajos grupales pues les cuesta asimilar la globalidad del mismo.
- Parece haber consenso en que una base epistemológica previa respecto a la titulación sería necesaria, siendo los resultados académicos buenos con pocos

estudiantes de excelencia y obteniendo buenas valoraciones estas materias en las evaluaciones de estudiantes.

How do student teachers perceive EMI-CLIL at university?: A longitudinal comparative study in Spain and Japan

María Dolores Pérez Murillo, Keiko Tsuchiya

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been widely implemented in Europe since the mid-1990s. In Japan, English medium instruction ([4]EMI)/CLIL has been implemented in higher education in the last decade (Tsuchiya & Pérez Murillo, 2015). However, the social economic rationales of CLIL implementation in Spain and Japan differ considerably: 'proactive' in the former, following the multilingual education policy in the European Union and 'reactive' in Japan, to provide human resources with English proficiency for its economic purposes without considerations on bi/multilingualism in the society.

This presentation reports a three-year longitudinal comparative study on student teachers' perceptions of CLIL/EMI at university in the two sites, Madrid, Spain and Yokohama, Japan. The study has two aims: (1) to examine students' use of languages in daily life i.e. family, friend meetings and TV/the Internet, and (2) to investigate students' perceptions of CLIL at tertiary level in the two contexts. A questionnaire survey has been conducted from the academic year 2013 to 2015 in both countries, and 500 respondents contributed to the study in total (408 students in Spain and 92 in Japan). All the students in Spain majored in primary education, 149 of whom were in the bilingual programme in English (Bilingual Group), and 259 were in the mainstream course, where most classes were taught in Spanish and a few in English (Mainstream Group). The 92 Japanese students were enrolled in the English Language Teaching (ELT) module (Japanese), which was taught in English and a compulsory course to obtain a certificate to be an English teacher at secondary school. Thus, all the participants experienced a CLIL course at their respective universities and they had gone through a similar university selection process in both countries (Ramírez y Mekochi, 2014).

The results show that Bilingual Group use English and other languages in addition to their mother tongue in friends meetings and TV/Internet more than the other two groups. However, a change observed in Japanese Group is their use of English in TV/Internet has increased in the three years. On the other hand, Bilingual Group shows a positive view of CLIL at every level, while Mainstream Group expresses more conservative attitudes. Japanese Group has increased their preference to CLIL in Primary education, however the percentages of positive responses towards CLIL at tertiary level has declined over three years. The gap between the current English education system, including the university pre-entry exam with a focus on grammar and receptive skills for university entrance exams and the skills which are required to take CLIL at university was indicated in the comments by some Japanese students.

[4] The terms EMI and CLIL will be used interchangeably throughout this paper, although some authors prefer to use EMI at tertiary education.

El liderazgo pedagógico: factor de éxito y continuidad educativa entre jóvenes de minorías en centros de entornos desfavorecidos en España[5]

Jordi Pamies Rovira, Marta Bertran Tarres, Alba Castejón

Las investigaciones en educación y desigualdades muestran la incidencia de las dimensiones externas, familiares y comunitarias en el logro de los resultados académicos de los jóvenes de clase social baja y de minorías. Sin embargo, sin negar la influencia de estos factores, las investigaciones ponen también de relieve el papel clave que pueden tener las escuelas y los docentes en las trayectorias y el logro del éxito académico de estos jóvenes, en situación de mayor vulnerabilidad, constatando que escuelas con similares perfiles de estudiantes alcanzan logros diferenciados.

Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en dos proyectos de investigación cuyo objetivo ha sido identificar los factores que contribuyen al éxito académico y a la continuidad educativa. El primero de ellos se ha centrado en las condiciones que han ofrecido 24 escuelas identificadas "de éxito" de educación primaria y secundaria obligatoria situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos de cuatro grandes ciudades en España (Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia). Estos resultados se complementan con los obtenidos en un proyecto centrado en discernir los factores que han promovido las trayectorias de éxito de jóvenes de minorías en Cataluña. Ambas investigaciones muestran la importancia que sobre los resultados académicos tienen las dimensiones institucionales internas y la incidencia del liderazgo pedagógico en el logro académico.

[5] Esta comunicación se realiza en el marco del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad I+D+I titulado "XXXXXXXXXXXXXXX". EDU2011-XXXXX y expone resultados también del proyecto XXXXXXXX, 2010 ARAF1

El día a día en la escuela finlandesa con el foco puesto en su profesorado y alumnado

Max Muntadas Pekkola

Finlandia ha captado el interés de expertos internacionales en educación a raíz de sus resultados en estudios comparativos (Sahlberg, 2011); especialmente en las pruebas del programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA) (Melgarejo, 2006, 2013). La calidad de la formación de su profesorado se suele destacar como una de las causas del éxito de su sistema educativo (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2014), pero, ¿cómo se traslada esto al aula?, ¿dónde queda el alumnado? Estas preguntas son una parte de lo que me movió a realizar mi investigación doctoral en un centro de educación primaria y secundaria obligatoria (cursos 1-9) en el norte de Finlandia. Entre mis objetivos se encuentran comprender el trabajo diario de ese profesorado, así como indagar en la relación pedagógica que se establece en el aula. La intencionalidad es ahondar en las buenas prácticas educativas desde una mirada amplia, tomando a Finlandia como un ejemplo, no a modo de comparación, sino como fuente de aprendizaje.

Se ha seguido la metodología de estudio de caso de corte etnográfico desarrollado en el curso 2008/09, y con vuelta al centro en el curso 2014/15 en fase de realización de tesis doctoral. Las técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos han sido entrevistas, seguimiento y observación del profesorado, y diarios de campo, entre otros.

Como resultados a compartir sobre este aspecto concreto, indicar que existe el interés por el alumnado desde una visión integral bajo un enfoque multidisciplinario en las intervenciones. Para ello participan profesionales de diversos ámbitos con actuaciones dentro y fuera del aula. Se da un trabajo conjunto entre familia y escuela, en consonancia con otras investigaciones actuales sobre la temática (Bolívar, 2006; Martínez, 2013). Asimismo, existe un protocolo de actuación en casos de acoso escolar, en el que la mediación es una parte integrante. A modo de conclusión, y con el ejemplo de Finlandia en el trabajo de campo, es posible inferir que para lograr la eficacia escolar no se pueden priorizar únicamente parámetros académicos, sino también es necesario el acompañamiento del alumnado para un mayor bienestar en beneficio de su progreso escolar y, en definitiva, desarrollo personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. En Revista de Educación, nº 339, pp. 119-146.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2014). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador.* Madrid: Kaleida Forma-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez Pérez, S. (2013). La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido. Barcelona: UB-Tesis doctoral.

Melgarejo, X. (2006). *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses.* En Revista de Educación, nº extraordinario 2006, pp. 237-262.

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia.* Barcelona: Plataforma Editorial.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

La política educativa en el pacto de gobierno de PSOE y Ciudadanos. Un análisis crítico

Noelia Fernández-González, José Luis Romero

El 24 de febrero de 2016 los partidos políticos PSOE y Ciudadanos firmaron un pacto de gobierno bajo el título “Acuerdo para un gobierno reformista y de progreso”. En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio, a través de Análisis Crítico del Discurso (ACD), de las propuestas para la política educativa no universitaria en ese acuerdo a través.

Dentro de las múltiples corrientes de análisis de discursos, el ACD se caracteriza porque, no creyendo en la posibilidad de una ciencia libre de valores, ubica su propio interés científico en la tradición de los oprimidos (Van Dijk, 2003). El primer paso para llevar a cabo un análisis de estas características es señalar un problema social (Fairclough, 2003). En este caso, el problema social objeto de interés es la mercantilización de la educación. Desde un enfoque crítico, se ha observado la introducción en España de políticas privatizadoras, tanto por parte de gobiernos regionales del Partido Popular (Prieto y Villamor, 2012), como por parte de gobiernos regionales del PSOE (Merchán, 2012). Cabe destacar la importancia de la dimensión discursiva en la introducción de estas políticas, ya que a través de la recontextualización, es decir, de entender el fenómeno educativo a través de la práctica económica, se provoca la colonización de la educación (Da Silva, 1997).

El objetivo de nuestra investigación es analizar cómo este problema es planteado en el pacto. Hemos prestado particular atención al concepto de interdiscursividad que destaca el carácter heterogéneo de los textos, al ser constituidos por combinaciones de diversos discursos y géneros. Los textos seleccionados han sido: los programas educativos (de educación no universitaria) de PSOE y de Ciudadanos contenidos en los respectivos programas electorales para las elecciones del 20 de diciembre de 2014; y las páginas referidas a política educativa no universitaria contenidas en el documento del pacto.

Mecanismos de participación democrática de las familias en escuelas de países latinos

María Rosa Oria Segura

En la mayoría de países occidentales se arbitran diferentes medidas de participación de las familias en los asuntos educativos de sus hijos e hijas. En la teoría se encuentran abundantes referencias a la importancia de esta participación, y el modelo de Dewey de “trabajo en equipo” parte de una base muy interesante por la que, a través de la autoorganización, se aprenden pautas generalizables. Sin embargo, la realidad muestra que no siempre hay una participación efectiva y activa por parte de las familias, que lleva a pensar si es un efecto generalizado que se corresponde con la realidad participativa en otras esferas públicas, y si la escuela tiene algo que aportar en este sentido no sólo para el propio funcionamiento, sino para promover cambios sociales.

De este modo, el objetivo del trabajo es analizar el marco de participación que, por parte de los poderes públicos, se establece en tres países latinos (Italia, España y Portugal), donde se han apreciado en los últimos años fenómenos similares de participación político-social, a fin de intentar encontrar explicaciones sobre esos modelos participativos.

Para llevar a cabo este propósito se aborda como metodología un estudio documental de carácter exploratorio en el que no sólo se tienen en cuenta las normas legislativas, sino también el tipo informes que las mismas administraciones emiten, analizando si hay coherencia, si se recogen todos los aspectos para los que se hayan establecido algún tipo de reglamentación, etc. Se analizan también modelos de participación que están introduciendo algunas escuelas en el marco de programas específicos, para estudiar si son fórmulas que, al ser más inmediatas, ayudan a encauzar de modo más efectivo esa participación.

Las conclusiones apuntan a que, tras varias décadas, la participación en las escuelas decae, sobre todo allí donde la participación se produce en esferas que no son del interés real de las familias, y para las que tampoco hay una verdadera posibilidad de auto organización. Los nuevos escenarios socio-económicos podrían ser una parte de la explicación, pero es necesario replantear a fondo los modelos participativos si no se quiere caer en explicaciones simplistas.

Panorama latinoamericano de políticas de lucha contra la exclusión y la pobreza a través de los proyectos de saturación tecnológica en las escuelas (una comparativa de los programas de los países participantes y su incidencia en los problemas de exclusión)

Agustín De la Herrán Gascón, Moussa Boumadan, Francisco Javier Sánchez Sansegundo

En esta comunicación se presenta una visión global de las políticas correspondientes a la integración de las TIC en los centros educativos para luchar contra la pobreza y la exclusión en los diferentes países latinoamericanos que se incluyen dentro del proyecto CEAL-AL/2015-31.

En la sociedad actual, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están generando transformaciones en todos los ámbitos sociales. Estas tecnologías pueden aprovecharse gracias a las diferentes oportunidades que generan para disminuir la brecha entre los diferentes individuos según el acceso a los recursos. Los países de la zona son conscientes de la importancia de la integración de las TIC en sus proyectos y políticas educativas como media para conseguir un sistema con una mayor inclusión y justicia.

El objetivo de esta comunicación es comparar las diferentes políticas, existentes o que se han llevado a cabo, por países del entorno latinoamericano.

Se ha realizado una búsqueda intensiva de la bibliografía actual en la cual se han recogido las diferentes políticas y proyectos educativos que contemplen las TIC como medio para la disminuir la exclusión de los colectivos más desfavorecidos. Tras realizar dicha revisión se ha realizado una comparación entre los diferentes proyectos o políticas. Se ha analizado que tipos de proyectos son, como se han utilizado las TIC, en qué etapa se encuentran y si han logrado o están logrando sus objetivos.

Los resultados obtenidos están basados en la revisión previamente hecha. Se observa que al implantar los diferentes programas, el acceso a las TIC aumenta en todos los estados que han llevado a cabo una política o proyecto de integración, la ciudadanía tiene buena opinión sobre los planes y según las diferentes políticas y su estado los planes cumplen sus objetivos.

Como conclusiones de la investigación podemos decir que las TIC son un elemento no transitorio en el sistema educativo si no que es un recurso que abrirá nuevas fronteras y aportará una diversidad de opiniones. Las TIC traspasan distintos ámbitos, siendo la educación uno de ellos y es por eso que no solamente se debe tener en cuenta el componente tecnológico si no también el componente pedagógico. Con las TIC se debe crear un proceso continuo de modificación en cuanto a la metodología usada en las aulas para proporcionar todo el abanico de oportunidades que ofrecen.

La educación en Derechos Humanos: Un análisis comparado de las propuestas formativas en la titulación de Magisterio

Cristina Aranda, Tamar Shuali

INTRODUCCIÓN. Desde el reconocimiento en el carácter multicultural de la sociedad, autores como Cowen, o Martínez Uzurralde, han subrayado la necesidad de responder mediante la educación a los retos que presenta el mundo globalizado y las sociedades culturalmente diversas. Así, una de las cuestiones principales que se plantean en el ámbito en los estudios de la Educación Comparada es la necesidad de dotar a la educación de un carácter inclusivo y universal.

En este sentido, la Educación en DD.HH. tiene un papel sustantivo (Osler, 2014). De hecho, el enfoque más reciente de la educación intercultural se nutre en buena medida de los contenidos de esta propuesta. De acuerdo con el Consejo de Europa la educación en DD.HH. es una concepción educativa que pretende desarrollar una cultura universal basada en los derechos humanos a fin de alcanzar una convivencia pacífica en una sociedad democrática (CE, 2013).

El pensamiento pedagógico de J. Dewey, en lo que se refiere a la enseñanza de la ética en la escuela, aporta una relevante perspectiva de cómo se puede utilizar hoy la enseñanza en derechos humanos como herramienta educativa en la formación inicial de los maestros (Shuali, 2012). La Educación en Derechos Humanos es, pues, un instrumento necesario en la consecución de la ciudadanía global.

OBJETIVOS.

- Establecer el marco filosófico, jurídico y pedagógico de la Enseñanza en Derechos Humanos.
- Analizar la propuesta pedagógica de Dewey sobre la enseñanza de la ética a través de su ensayo *"Teaching Ethics in Highschool".*
- Revisar las guías docentes en la formación inicial del Magisterio en el sentido de vincularlas a la Educación en DD.HH.
- Resaltar la necesidad de introducir la Educación en DD.HH. en la formación inicial del Maestro.

METODOLOGÍA. Este trabajo realiza una primera aproximación al tema de la Educación en DD.HH. mediante el desarrollo de un TFG. Como tal, el trabajo consiste en la revisión bibliográfica sobre la materia y en el análisis comparado de contenidos. Está en proceso de elaboración.

RESULTADOS. La obtención de lecciones sobre cómo mejor introducir la Educación en DD.HH. en la formación inicial del Maestro.

CONCLUSIONES. La sociedad democrática y multicultural requiere hoy en día más que nunca una ética de mínimos que permita una convivencia pacífica. La Educación en los Derechos Humanos supone una propuesta educativa de carácter universal que permite el desarrollo de un sentido ético y de compromiso con la dignidad de la persona a través de la educación. La formación de los maestros en la enseñanza de los Derechos Humanos en España se ofrece de forma no explícita, sino de modo transversal mediante diferentes asignaturas. Su enseñanza como materia específica supondría una transcendente aportación en la consecución de esos objetivos éticos.

Migración Internacional y Género en la frontera de México-Estados Unidos. Proyectos migratorios y procesos de integración

Teresa Terrón-Caro, Blanca Vázquez Delgado, Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Cueva-Luna, Carmen Monreal Gimeno

La migración internacional en nuestra sociedad queda de manifiesto no sólo debido a los efectos de la globalización, sino también al aumento de las desigualdades y al rápido e inédito avance de los cambios tecnológicos, que conducen al incremento de la migración, así como de la preocupación internacional por la protección de los derechos humanos de todos/as los/as migrantes. En este contexto, es cada vez más observable una mayor relevancia de la mujer como protagonista de los flujos migratorios, antes "invisibilizada". Sin embargo, aún no se ha conseguido visibilizar a la mujer inmigrante como le corresponde, aunque debemos indicar que en los últimos años la variable género ha creado una nueva perspectiva de investigación, llegando incluso a enmarcarse como un campo de estudio específico.

Partiendo de estas premisas, en esta comunicación presentamos el desarrollo de una investigación constituida por dos fases y que venimos implementando en la frontera norte de México y en comunidades del Sureste de los Estados Unidos. El trabajo de campo de la I Fase se desarrolló durante los años 2011 y 2012 en el Estado de Tamaulipas y la II Fase está actualmente en proceso al otro lado de la frontera, en Estados Unidos. Esta investigación se enmarca en el proyecto GENDERCIT, dentro del Programa People de la Unión Europea, como una de las acciones Marie Curie, dentro del séptimo programa marco (FP7/2007-2013/ 318960).

Los objetivos de investigación son dos: A. Describir y analizar las experiencias migratorias de las mujeres a través de sus motivaciones, retos y estrategias implementadas en el transcurso de su viaje a EU y lo que para ellas ha significado en términos de la representación de sí mismas el haber logrado la meta de cruzar y permanecer en EU aún sin la documentación requerida y B. Identificar las problemáticas socioeducativas de las mujeres y sus hijos tanto previas al viaje como después del mismo, así como las redes sociales que han utilizado durante su viaje desde el país de origen hasta llegar a su destino. Para alcanzar dichos objetivos llevamos a cabo una metodología cualitativa, con el propósito de profundizar en la compleja realidad que estudiamos, describiéndola, analizándola e interpretándola según la experimentan las personas objeto de estudio. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad a mujeres migrantes en los contextos seleccionados.

Las narrativas de mujeres migrantes entrevistas en nuestro estudio muestran una asociación directa entre el uso y manejo de la información, asimilada a través de sus habilidades de aprendizaje, y la preparación de su proyecto migratorio. Aunque la educación sí es parte del proyecto migratorio de las mujeres migrantes de nuestro estudio, no necesariamente se logran mejoras educativas en ellas o sus dependientes en sus lugares de origen, porque muchas veces sus carencias en aspectos como la alimentación o sanidad son mayores. Sin embargo, para quienes han logrado establecerse junto con sus hijos/as y familia en EEUU sus oportunidades y posibilidades de formación son favorables.

Putting school autonomy into an equation: European educational scenario in the 21st century

Maiza Albuquerque Trigo, António Gomes Ferreira

Any education system struggles with its processes on (de)centralizing competences and this is how school autonomy goes from an asset to become an issue. However, in order to function in its best performance, any system relies on the autonomy assigned, or in many cases imposed, to the school. Every country often introduces different guidelines in order to put into practice the autonomy heads of schools have always aim. Since the 90s, Education has inherited from Management not only some structural frames, but it has absorbed and adapted concepts and procedures. In the past years, education systems have undergone changes and many of them were due to economic oscillations. When we look back 15 years into Europe's educational scenario on school autonomy, it feels like a lot, and nothing at same time, has changed.

As part of an on-going research on school autonomy, with no intention to turn this into a state-of-art work, this paper narrows down its research question to "In which aspects and levels school autonomy is dealt?", therefore, its main objective is to verify how school autonomy has presented itself in Europe for the past years. In order to accomplish that, using Comparative Education methodologies as reference, this paper will compare the different aspects of responsibilities and the levels of autonomy and will also outline similarities and discrepancies within and between European countries through the first years of this century. Data presented come from official reports (Eurydice mainly) and will bring to light that mapping the types of school decision-making and the levels of autonomy, from south to north, seems like undertaking a trip from everlasting forthcoming changes to a path of consolidation.

Comunicaciones Virtuales

Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos latinoamericanos: equipamiento, curriculum y uso

Vicente Gabarda Méndez

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo aborda, desde una perspectiva comparativa, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas educativos latinoamericanos.
Desde esta perspectiva, se han escogido como unidades de comparación Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay, escogidos en base a ofrecer una visión diferenciada y atendiendo a variables como la concepción curricular de las tecnologías, el interés institucional, el equipamiento, la formación del profesorado o la utilización de las TIC por parte de los diferentes agentes.
Los resultados obtenidos son dispares y no siempre un mayor equipamiento es sinónimo de una mayor utilización de las tecnologías.

OBJETIVOS.
Analizar el equipamiento de los centros educativos latinoamericanos.
Estudiar cómo se integran curricularmente las TIC en la escolaridad obligatoria.
Conocer la utilización de las TIC en los centros educativos por parte del alumnado y el profesorado.
Establecer posibles relaciones entre la utilización de las TIC con otras variables como el equipamiento, la integración curricular de las tecnologías como contenido o la formación del profesorado.

MÉTODO. Revisión bibliográfica de informes de organismos supranacionales y legislaciones estatales en materia de educación.
Perspectiva comparativa: análisis de las políticas de integración entre los países analizados.

RESULTADOS. Chile y Uruguay contarían con un número de ordenadores superior a la media latinoamericana y Argentina y Costa Rica contarían con un equipamiento menor en Primaria. En Secundaria, todos los países a excepción de Brasil, contarían con un equipamiento superior a la media.
En Uruguay, prácticamente todos los centros cuentan con conexión a Internet, mientras que el resto de países analizados, tendrían unos índices similares o superiores a la media.
Todos los países (a excepción de Chile), contarían con una integración curricular de las TIC tanto en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria.
En Uruguay, los estudiantes utilizan un mayor número de horas los ordenadores al resto de países. En el caso del profesorado, la frecuencia de uso del ordenador es superior a la del alumnado.

CONCLUSIONES. El interés en la integración de las TIC en los sistemas educativos se refleja en su inclusión en los documentos oficiales.
El nivel de equipamiento de los centros es un tema en el que se sigue trabajando, destacando el caso de Uruguay, tanto en número de ordenadores como en conexión a Internet.

Las TIC se conciben habitualmente como un contenido curricular en la escolaridad obligatoria.
La utilización de las TIC por parte de los agentes sigue siendo escasa.
No existe, relación entre el nivel de equipamiento tecnológico en los diferentes países y la utilización que se hace de él: hay países con un equipamiento superior a la media (como Uruguay) donde la utilización es menor y otros con un menor equipamiento donde la utilización es mayor.

Pósters

El fenómeno de las clases particulares en La República Checa

Barbora Terreros

RED DE TRABAJO.

El fenómeno de las clases particulares remuneradas existe en la mayoría de los países. Tiene sus lados positivos pero también negativos referidos a la desigualdad social. Como principal investigador está considerado Mark Bray quién se dedica desde los años noventa del siglo pasado a la exploración del fenómeno que hace sombra a la educación oficial. Dicho fenómeno y que se extiende rápidamente tanto en los países ricos como pobres. Por tanto los gobiernos deberían reaccionar adecuadamente. Para ello es imprescindible una diagnosis detallada, el fenómeno de las clases particulares debe ser estudiado de una manera exhaustiva teniendo en cuenta el contexto histórico y cultural de cada país (Bray, Mazawi, & Sultana, 2013).
En la República Checa se dedican a este tema Šťastný y Terreros, miembros del Instituto de investigación y desarrollo de la educación de la Universidad Carolina de Praga dónde se está realizando una investigación longitudinal.

INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS.

El objetivo de la primera parte de este póster es explorar la oferta de las clases particulares para los alumnos de la escuela primaria y secundaria en La República Checa. Definir qué tipos de los proveedores hay, cuál es su presentación en internet y también qué formación exigen a sus profesores y cuál es la retroalimentación que facilitan a los padres. La base para la clasificación de los proveedores fue tomado el estudio de Tanner, quién con su equipo dividió los tipos de proveedores en Inglaterra en cinco grupos: portal de anuncios, portal intermediador, agencia tradicional, centro de enseñanza, profesores individuales y pequeñas agencias (Tanner et al., 2009).
La segunda parte informa sobre los resultados parciales de la investigación cuantitativa del fenómeno de las clases particulares en la República Checa, hecha a principios del año 2016.

MÉTODO.

Para la exploración de la oferta de las clases particulares fue utilizada la técnica de Desk Research. Fueron analizados los datos secundarios conseguidos de 102 páginas web de distintos proveedores (septiembre 2015). Dichas páginas web fueron todas (excepto en el caso de las ofertas de tutores individuales) las que aparecieron en el buscador principal checo www.seznam.cz.
La segunda parte del póster incluye los resultados parciales de la investigación cuantitativa, cuyo objetivo es la diagnosis del fenómeno de las clases particulares en la República Checa. Fue realizada mediante un cuestionario repartido entre aprox. 1.000 alumnos del último año de la enseñanza primaria en 27 colegios, elegidos aleatoriamente en dos regiones que tienen sus estatutos socioeconómicos antagónicos.

RESULTADOS, CONCLUSIONES

Los resultados del análisis cualitativo de los proveedores confirmaron la existencia de los cinco tipos según Tanner, aunque con diferente representación particular, añadiendo dos más. El marketing de los proveedores es muy parecido, una clase particular dura 90 minutos, la mayor demanda es por las clases individuales con el motivo de mejorar los resultados académicos. El feedback para los padres prácticamente no existe; los proveedores en su mayoría no verifican la formación ni la integridad de sus profesores.

Los resultados parciales de la investigación cuantitativa se conocerán en junio de 2016.

Concepciones sobre la lengua escrita de estudiantes de pedagogía chilenos y españoles: Regularidades de las representaciones de escritura reproductiva en la formación inicial docente

María Constanza Errázuriz Cruz, Isabel García Parejo

Numerosos autores de diversos contextos (Fons-Esteve y Buisan-Serradell, 2012; González et al., 2008; Makuc, 2011; Pozo et al., 2006; Rodríguez Moneo, 1999) se han interesado en investigar las concepciones del profesorado, ya que están de acuerdo en señalar el papel que tienen sobre la práctica docente. Así, señalan que estas *concepciones* forman parte de un "conocimiento previo" que se va conformando a partir de la interacción con otros sujetos, otros contextos y las diferentes prácticas en las que el docente ha participado a lo largo de su vida.

Es por esto que el objetivo del presente estudio consistió en analizar hasta qué punto estas representaciones sobre la escritura coinciden en algunos puntos entre estudiantes de programas de formación inicial docente del ámbito hispanoamericano. Para ello, se aplicó un diseño metodológico cualitativo y se tomaron como referencia, por un lado, los resultados recogidos en los grupos de discusión de alumnos de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, a quienes al comenzar el curso de Didáctica de la Lengua se les solicitó verbalizar sus recuerdos y opiniones sobre diferentes aspectos de la enseñanza de la lengua y de la lengua escrita. Los sujetos eran alumnos de tercer año de diferentes especialidades (Educación Primaria, Primaria-Grupo Bilingüe, Pedagogía), a quienes al comenzar el curso se les solicitó verbalizar sus recuerdos y opiniones sobre diferentes aspectos de la 'enseñanza de la lengua' en general, y de la lengua escrita, en particular, con el fin de identificar sus concepciones sobre la misma.

Por otro lado, también se consideraron las evidencias arrojadas por los grupos focales aplicados a estudiantes de Pedagogía de tres universidades del sur de Chile (n=60), a quienes se les preguntó sobre sus prácticas de escritura, su relevancia, sus estrategias de escritura y su formación en esta área. Para esto se consideraron diversas dimensiones como los propósitos, usos y funciones de la escritura; los procesos de escritura (planificación, textualización y revisión); la construcción o reproducción de ideas y la enseñanza de la lengua escrita (Villalón y Mateos, 2009). Las preguntas de los grupos focales fueron validadas cualitativamente por tres jueces expertos.

Los datos recogidos se analizaron siguiendo el modelo del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón 1999; Kerbrat-Orecchini, 1997) y del contenido (Bardin 1986), teniendo en cuenta el eje léxico-semántico. Estos sugieren que los estudiantes de ambos contextos presentan numerosas semejanzas, pues siguen asociando la educación lingüística a 'leer y escribir bien', 'correctamente', al tiempo que manifiestan el deseo de una alfabetización funcional 'comunicativa'. Sin embargo, no parecen establecer relaciones entre los dos aspectos, ya que el primero se refiere a 'ortografía' y 'gramática' y en el segundo no se mencionan géneros discursivos, alfabetización académica, multiliteracidad o aproximaciones críticas. Asimismo, asocian la escritura con un propósito expresivo-comunicativo, y no la perciben como una herramienta epistémica de transformación del conocimiento en las disciplinas, por lo que presentan mayoritariamente concepciones transmisionales (White & Brunning, 2005).

Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)

Comunicaciones Orales

Los inspectores de Educación, pedagogos. ¿Un requisito imprescindible?

Alexandre Camacho Prats

INTRODUCCIÓN. La Inspección educativa es un servicio estratégico en la defensa y garantía del derecho a la educación en España, cuyos inspectores han sido, históricamente, licenciados en Pedagogía. *A priori*, parece el perfil académico más adecuado para desarrollar este relevante cometido de nuestro sistema educativo. Sin embargo, desde la Ley General de Educación de 1970, está abierto el acceso a licenciados en cualquier disciplina. No obstante, desde hace varias décadas, la literatura específica habla de *crisis* en la Inspección española. En el marco de una tesis doctoral desarrollada durante tres cursos hasta 2014, se ha indagado para obtener datos relevantes sobre las funciones y quehaceres de los inspectores de Educación, y llegado a conclusiones pertinentes sobre la idoneidad del perfil del supervisor.

MÉTODO. Mediante una metodología de corte cualitativo concretada en un estudio de casos, durante un año se implementó el estudio empírico de la investigación en Baleares, logrando entrevistar en profundidad a todos los inspectores (de veintiuna fuentes informantes potenciales, sólo una declinó participar) y contrastando sus impresiones con notas de campo y aportaciones de veintitrés directores de centros de Primaria y Secundaria, reunidos en cuatro grupos de discusión.

RESULTADOS. Los hallazgos más reveladores apuntan a la necesidad de volver a contar −definitivamente− con pedagogos en la Inspección, porque tanto inspectores como directores reclaman este perfil universitario para poder realizar las funciones propias de la Inspección con la garantía, autoridad y solvencia necesarias en pro de una contribución relevante a la mejora de la calidad educativa.

DISCUSIÓN. Concluimos que la Inspección educativa debería constituirse exclusivamente con pedagogos, porque son de naturaleza beneficiosa para mejorar el servicio. Esta idea se alinea con aportaciones similares de teorías y autores de referencia. Para lograrlo, la ley educativa estatal simplemente tendría que especificar este requisito sin modificar los demás apartados del acceso.

Democracia y Educación presentes en las Reformas Educacionales Chilenas de los últimos 100 Años

Jaime Caiceo Escudero

Con motivo de la celebración del primer centenario de la publicación de la obra de John Dewey *Democracia y Educación*, se pretende mostrar -a partir de diversas investigaciones realizadas sobre el tema- cómo en los hitos más sobresalientes del desarrollo educativo de los últimos 100 años en Chile, especialmente en sus reformas, ha estado presente el afán democratizador impulsado por el educador norteamericano. En efecto, en el proceso de promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, estuvieron presentes en el debate, las ideas de Dewey y, lo mismo, sucederá en las Reformas de 1927 y 1945; la primera, orientada a la educación primaria y, la segunda, a la educación secundaria. En ellas se postulaban los principales planteamientos educativos del educador en comento. En forma más explícita, estuvo presente el afán democratizador en la Reforma de 1965, pues se extendió significativamente la cobertura escolar, llegando a comienzos de la década del 90 a tener cubierta el 98% de la demanda educativa del nivel primario y 80% del nivel secundario; a mayor educación, mayor democracia era el postulado de Dewey y que Chile lo puso en práctica. Ello continuó impulsándose en la Reforma de 1996 y en la Reforma iniciada en el actual gobierno (2014-2018), la idea de mayor inclusión ha estado presente en el debate, concordante con los principios democratizadores. En el 2003 la educación obligatoria se elevó a 12 años.

La metodología de trabajo es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias (obras originales, archivos, artículos en revistas, entrevistas, etc.).

El autor de esta comunicación lleva cerca de 30 años investigando, desde diversas aristas, la presencia del pensamiento de Dewey en Chile y serán la base para elaborar este trabajo.

Los resultados y conclusiones son relevantes: Gracias a la influencia de la pedagogía de Dewey en Chile desde comienzos del siglo pasado, el sistema educativo, a través de sus principales reformas, fue incorporando paulatinamente a toda la niñez y juventud a sus aulas, habiendo alcanzado últimamente la cobertura a todo el sistema escolar, satisfaciendo toda la demanda y habiendo logrado años de escolaridad promedio similares a los de España: Sobre 10 años.

John Dewey: desde el punto humanista laico versus humanismo cristiano, según el pensamiento del Dr. Jaime Caiceo Escudero

Estela Francisca Socías Muñoz

Basado en las investigaciones realizadas por el Dr. en Ciencias de la Educación, Don Jaime Caiceo Escudero, en torno al pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX, se pretende describir la pedagogía de la *Escuela Nueva* en Chile, país en el cual se vivió una experiencia notable, desde que se introdujeron las ideas humanistas laicas de John Dewey, desde comienzos del siglo. Se analizará su pensamiento pedagógico a partir del humanismo laico y la implicancia en la política social de la Iglesia, en la persona del Padre Alberto Hurtado, s. j., quien sostenía la necesidad de reconciliar el catolicismo con una modernidad liberal educativa. Se observará la relación entre el laicismo y el catolicismo educativos, donde Hurtado utilizó la metodología de Dewey para ayudar a los niños a descubrir la ley moral, dejando claramente establecido el valor absoluto de la verdad revelada y que ello era conciliable con la pedagogía del pensador norteamericano. Se demostrará que el antagonismo en las creencias religiosas no se contrapone en los aspectos fundamentales de la filosofía de la educación y que es posible ser abordada desde sus respectivos enfoques.
Este trabajo es fruto de una investigación realizada en la Universidad Mayor y la metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias (libros, artículos publicados en revistas etc.).

Trabajo, educación y sociedad en el pensamiento de Dewey y Kerschensteiner: estudio de su recepción en España durante la II República a través de la Revista de Pedagogía

Cecilia Valbuena Canet

INTRODUCCIÓN. A pesar de la distancia que separa a John Dewey y a Georg Kerschensteiner, encontramos en su pensamiento pedagógico rasgos comunes en lo que se refiere a la vinculación entre trabajo y educación ciudadana. Kerschensteiner hablará de *Escuela del Trabajo* y de *Educación Cívica*; Dewey del aprendizaje de un tipo de trabajo realizado en la vida social y de *Educación Democrática*.
Esta vinculación entre trabajo, educación y sociedad, que podría resumirse bajo el lema educación para la vida, fue incorporada al ideario del movimiento de la *Escuela Activa*, el cual se puso en práctica en diversos Grupos Escolares dedicados a la experimentación pedagógica en el primer tercio del siglo XX. En ellos se llevaban a cabo experiencias o prácticas educativas traídas a España desde otros países, gracias fundamentalmente a los maestros y pedagogos que viajaron pensionados por la *Junta para la Ampliación de Estudios* (JAE). Uno de estos pedagogos que viajó pensionado por la JAE fue precisamente Lorenzo Luzuriaga, fundador de la *Revista de Pedagogía* en 1922, la cual será utilizada en la presente investigación como soporte en el que quedarán plasmadas las influencias del pensamiento de ambos autores, si bien dentro del límite temporal de la II República, período caracterizado por la percepción de la educación como absolutamente necesaria para el cambio y el progreso de la sociedad.

OBJETIVOS. El objetivo de esta comunicación es analizar la recepción del pensamiento de ambos autores en España durante la II República, en lo que se refiere a la vinculación entre trabajo, educación y sociedad, a través de la *Revista de Pedagogía*.

MÉTODO. El método empleado es el método histórico-educativo, dentro del cual ha de concederse una especial relevancia al método heurístico ya que el trabajo de investigación realizado ha consistido fundamentalmente en leer e interpretar diferentes textos, con el fin de identificar similitudes entre las ideas plasmadas en los artículos de la *Revista de Pedagogía* y en las obras de Dewey y Kerschensteiner.
En este sentido, la *Revista de Pedagogía* constituye el material que me va a permitir evidenciar si existió o no esa recepción.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Puesto que se trata de una investigación en curso no me es posible todavía adelantar los resultados y conclusiones, los cuales sustituiré por las dos hipótesis de trabajo planteadas: la primera, que existe alguna relación entre las ideas de Dewey y las de Kerschensteiner respecto a la vinculación entre trabajo, educación y sociedad. La segunda, que el pensamiento de ambos autores acerca de estos temas fue recibido y asimilado por algunos profesionales de la enseñanza especialmente preocupados por las nuevas corrientes pedagógicas que venían del exterior, y que parte de estos profesionales plasmaron sus ideas en la Revista de Pedagogía, con la intención de difundirlas.

Lo que esconden las mareas: La importación de modelos pedagógicos en el desarrollismo español

Mariano González Delgado, Tamar Groves

INTRODUCCIÓN. El campo de la Pedagogía sufrió una notable transformación a partir de finales de los años cincuenta del siglo XX en España. La importación de nuevos modelos para la formación del profesorado y la modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje fue un aspecto que jugó un papel fundamental en dicho cambio. Los organismos internacionales tales como la OCDE y la UNESCO, así como el interés que el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC mostró por las perspectivas americanas, desempeñaron una importante labor por introducir nuevas corrientes de carácter educativo. Sin embargo, tales variaciones no fueron siempre bien vistas o aceptadas por todos los actores educativos. En concreto, algunos grupos dentro del campo pedagógico mostraron ciertos recelos ante dichas propuestas.

OBJETIVOS. El propósito de este trabajo es analizar la importancia que los modelos pedagógicos importados tuvieron a la hora de modificar el campo educativo en la España del desarrollismo.

MÉTODO. Para ello, se ha investigado las principales publicaciones pedagógicas de la época. La *Revista de Educación* como órgano oficial del Ministerio de Educación Nacional refleja las apuestas de la cúpula educativa del país. Por otro lado, la revista *Vida Escolar*, editada por el CEDODEP, manifiesta el intento de trasmitir estas ideas a los maestros en las escuelas. *Bordón*, publicada por la Sociedad Española de Pedagogía y la *Revista Española de Pedagogía* del Instituto San Jose de Calasanz representan el discurso pedagógico académico en la España de aquellos años.

RESULTADOS. El estudio y la comparación entre estas revistas permiten evaluar el giro importante hacia las corrientes americanas cuyo marco teórico se centraba en la psicología educativa de carácter positivista. La importancia que adquieren la eficacia y la eficiencia, la enseñanza programada, las unidades didácticas, la evaluación, los test de inteligencia y las nuevas formas de clasificación y organización escolar de carácter taylorista, muestran una nueva forma de concebir el papel del profesorado dentro del aula. A pesar del intento por parte de estos especialistas por hacer variar la formación del magisterio y, por tanto, la realidad de las aulas, tal cuestión no fue sencilla de llevar a la práctica. Problemas relacionados con luchas dentro del propio campo pedagógico, así como otros problemas de carácter institucional y cultural, causaron ciertas resistencias a los modelos pedagógicos importados desde EEUU.

CONCLUSIONES. Una variable importante para comprender la modificación del campo educativo en la España del desarrollismo, fueron las influencias internacionales y las perspectivas educativas importadas. Los organismos internacionales y la rápida asimilación por parte de las instituciones donde se configuraba el campo, provocó la entrada de nuevos enfoques educativos. Sin embargo, la importación no siempre se produce de manera unilateral. Ésta, tuvo que enfrentarse a las particularidades de un contexto como el español que ofrecía ciertas resistencias a tales modificaciones. Los campos dependen de una variedad importante de condicionantes internos y externos que hacen que su naturaleza sea cambiante y compleja.

La influencia de las bases pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en la educación actual

Concepción Aguado Suarez

INTRODUCCIÓN. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) llevó a cabo una importante tarea de renovación cultural y pedagógica sin precedentes en los siglos XIX y XX en España.

Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, orientaron la ILE persiguiendo modernizar España a través de la educación y la ciencia. En su ideario pedagógico, la ILE apostó por una educación integral, laica, en régimen de coeducación, donde la actividad personal, el contacto con la naturaleza y la experiencia creativa y creadora del alumno, constituía el eje del trabajo escolar. Donde el aula era concebida como un taller abierto al entorno en el cual debía observarse y experimentarse. Estas ideas un siglo después siguen tan en boga que podemos hacer un paralelismo con las prácticas pedagógicas más actuales.

OBJETIVOS.

1. Analizar las bases pedagógicas que promulgó la ILE
2. Comparar las ideas pedagógicas de la ILE con los principios educativos actuales
3. Valorar la importancia de la ILE en el desarrollo de la educación actual
4. Analizar la práctica educativa actual
5. Poner de relevancia la importancia de la ILE como precursora de un modelo educativo y pedagógico con vigencia en la actualidad

METODOLOGIA (MÉTODO CIENTÍFICO).

1. *Definición del problema*: ¿Se han perdido los grandes avances pedagógicos que supusieron los planteamientos de la ILE para la educación?
2. *Formulación de hipótesis*: “La línea educativa que ha imperado en los modelos educativos de los últimos años recoge las ideas pedagógicas clave que la ILE promulgó desde su fundación”.
3. *Razonamiento deductivo*: Existen evidencias reales del uso de los mismos principios pedagógicos e ideas educativas en ambos planteamientos.
4. *Recopilación de evidencias, análisis de datos* y *revisión bibliográfica*
5. *Confirmación de la hipótesis de partida*.

CONCLUSIONES. Tras analizar el legado pedagógico que se recoge de los numerosos escritos que tanto Giner, como Cossío dejaron, podemos afirmar que la pedagogía actual se nutre de sus ideales y planteamientos educativos:

1. *Coeducación*: niños y niñas deben compartir el mismo espacio de aprendizaje.
2. *Educación continua*, a lo largo de la vida: desde párvulos hasta la universidad.
3. *Aprendizaje globalizado*: no parcelado, no en asignaturas, no en cursos. Con interrelación del conocimiento.
4. *Aprendizaje situado*: disponiendo del entorno como motor y ayuda para desarrollar conocimiento.
5. *Aprendizaje por descubrimiento*: el aula es un taller donde experimentar por uno mismo.

6. *Aprendizaje constructivista*: el alumno es el protagonista indiscutible de su aprendizaje.
7. *Profesor mediador*: el papel del docente es hacer pensar y reflexionar.
8. *Aprendizaje por competencias*: el hombre educado no es el que sabe, sino el que sabe hacer.
9. *Aprendizaje individualizado*: tener en cuenta los diferentes ritmos de madurez, diversidad de capacidades, etc
10. *Educación integral*: Concebir al hombre de forma unitaria donde tan importante es desarrollar la mente, como el cuerpo, como las emociones.

El Sistema Educativo Español y la construcción de la democracia nacional: principios relacionales y aspectos conflictivos (siglo XIX)

Carmelo Real Apolo, Ana María Montero Pedrera

Los grandes cambios políticos que conoció España a inicios del siglo XIX justificaron profundas transformaciones pedagógicas que fraguaron en un sistema educativo estatal. Con la Constitución de 1812 se motiva una legislación escolar que traduce al plano educativo los derechos democráticos recogidos en ella, intentando proyectar un sistema educativo público y secular. A partir de aquí se irán sucediendo diferentes hitos legislativos que tienen como objetivo estructurar, y dar orden y sentido, a la educación española, promoviendo innovaciones pedagógicas y modernizando el currículum escolar en un país donde el gran problema era suplantar unas estructuras educativas caducas por otras modernas acordes con la nueva sociedad liberal.

Una vasta labor que implicó mejorar la educación elemental que, durante todo el siglo XIX, se impartió en una red de escuelas deficitaria e insuficiente, con un profesorado sin formación pedagógica que explicaba un currículum ineficaz a través de una metodología inoperante, a lo que se le suma una financiación precaria. La segunda enseñanza se irá regulando poco a poco pero, durante la primera mitad de la centuria, los conocimientos que corresponden a este nivel encontraban un lugar en las escuelas de gramática y latinidad, en los seminarios, en las Facultades Menores y en los colegios privados que, generalmente, eran dependientes de la Iglesia. Y desalentadora también era la situación de la Universidad, sin ninguna organización y con escasos recursos económicos, lo que incrementaba su desprestigio y que trajo como consecuencia un reajuste en su número; todo esto evidencia, y hace preciso, una reforma para articular un sistema educativo estatal.

Así, el conocimiento de la genealogía de nuestro sistema educativo resulta fundamental para conocer las bases teóricas, jurídicas y de valores, en las que se apoya el funcionamiento de una sociedad democrática y cómo la estructura escolar que toma cuerpo en él, coadyuva a la consolidación del Estado liberal que concibe la educación como derecho democrático y universal de todos los españoles.

Con este trabajo pretendemos describir, analizar e interpretar, desde una perspectiva diacrónica, la organización de nuestro sistema educativo, sus aspectos básicos, las reformas y las políticas educativas, señalando la normativa educativa más destacada del siglo XIX para reconstruir el proceso histórico por el cual España organiza sus niveles educativos que quedan articulados de forma coherente y estable en nuestro sistema nacional de educación, sin dejar de señalar, los principios relacionales y los aspectos conflictivos que han determinado su articulación en el mecanismo institucional y administrativo del sistema escolar español.

Alfabetización y ortografía en Siglo de Oro

Alejandro Gómez Camacho

El Siglo de Oro español también fue una época áurea en lo que se refiera a la reflexión educativa sobre los procesos de alfabetización, y la enseñanza de la lectura y la escritura, que anticipa en dos siglos los esfuerzos de innovación y reforma pedagógica que hasta hoy se reconocía a partir de las propuestas de los maestros ilustrados: la reflexión educativa en la polémica sobre la reforma ortográfica del español sobre cómo se aprendía y se enseñaba a leer y a escribir fue un aspecto clave y recurrente en estas obras que hasta ahora no ha sido estudiado.

Metodológicamente, desde el punto de vista educativo, se realiza un estudio empírico y descriptivo que parte del análisis de contenidos de estos textos; dentro de un paradigma práctico que pretende comprender mejor el proceso de alfabetización en el Siglo de Oro español; desde el punto de vista filológico, se revisan los fondos digitalizados de la Biblioteca Nacional de España con las ediciones príncipes, excepto en el caso de Juan de Robles en el que se trabaja sobre nuestra edición del manuscrito colombino.

Se relacionan en consecuencia los ortógrafos que recogen reflexiones pedagógicas sobre la alfabetización en el Siglo de Oro en el siglo XVI (Elio Antonio de Nebrija, Alejo Vanegas, Juan de Icíar, Juan de Robles, Juan López de Velasco, Juan de la Cuesta, Pedro Simón Abril) y en el siglo XVII (Francisco Pérez de Nájera, Mateo Alemán, Bartolomé Jiménez Patón, Miguel Sebastián, Cristóbal de Morales, Juan de Robles, Juan Pablo Bonet, Gonzalo Correas, José de Casanovas, Diego Bueno).

Es evidente que la polémica ortográfica del Siglo de Oro aportó una información preciosa sobre la evolución de nuestra lengua; pero también lo es (y hasta ahora ha pasado inadvertido) que los autores más relevantes de uno y otro bando fueron quienes prestaron más atención a los problemas educativos y a la alfabetización de los niños; en consecuencia, propusieron reformas como el aprendizaje simultáneo de la lectoescritura, el aprendizaje significativo en la alfabetización, y la sustitución del método alfabético por el método fonético y el método silábico.

Inesperadamente, Mateo Alemán (el novelista más importante del Siglo de Oro junto a Cervantes) formula en su *Ortografía castellana* la propuesta pedagógica más innovadora del Siglo de Oro que anticipa las corrientes que triunfarían a finales del XVIII sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, además de ofrecernos un perspicaz análisis del papel de los maestros en este ámbito en nuestro Siglo de Oro.

La publicación de libros científico técnicos en España

Jaime del Rey Tapia

INTRODUCCIÓN*.* Esta comunicación analiza la producción de libros científico-técnicos en España. La historia de la edición permite hacer análisis desde diferentes puntos de vista y forma parte de la nueva historia cultural.
Los libros son un soporte muy importante de conocimiento y las editoriales contribuyen a la difusión de estos conocimientos. Más aun la tarea de educar implica la necesidad de que cada generación elabore y asimile el conjunto de ideas, valores y conocimientos que recibe porque de otra forma se perdería.
La industria editorial como la conocemos hoy es un fenómeno concreto del siglo XX que se produce por la coincidencia de diferentes factores que se desencadenan a lo largo del siglo XIX: industrialización, incremento de los niveles de educación y mejora del nivel de vida. En esa misma línea, la aparición de las alternativas digitales, en estos últimos años, o la mayor atención de los especialistas a la publicación de artículos, pueden significar un cambio en las características del sector y en los modos de acumular, elaborar y transmitir conocimiento.

OBJETIVOS*.*
Conocer el sector editorial español y su aportación a la educación.
Analizar las tendencias actuales de la oferta de libros científico-técnicos en español.

MÉTODO*.* Se ha hecho un análisis en detalle de la evolución de la producción editorial de libros científico-técnico universitarios y de ciencias sociales y humanidades en los últimos 15 años a partir de los datos de diferentes anuarios: *Comercio Interior del Libro en España* que publica la Federación de Gremios de Editores de España y el informe *Panorámica de la Edición Española de Libros*, que publica el Observatorio de la Lectura y el Libro (OLL) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Se presentan unos primeros datos de las editoriales especializadas y los títulos publicados en los últimos años en España en áreas como sociología, psicología y educación.
Con más detalle se presenta la evolución de varias series: número de editoriales, facturación anual, libros publicados, libros digitales, tirada media y libros vivos en catálogo, con especial atención a las publicaciones técnicas. Se incluye también con carácter complementario una comparativa con datos de la sociedad de la información (número de líneas de banda ancha en hogares; el número de líneas de voz vinculadas a banda ancha móvil; y el porcentaje de hogares con líneas de banda ancha).
Los resultados del análisis son difíciles de entender en una sociedad del conocimiento y obligan a considerar el papel de los libros en la universidad (su pérdida de peso frente a los apuntes, las fotocopias o los contenidos electrónicos) así como las circunstancias de los profesionales a lo largo de su desempeño, que también habrían cambiado con un aumento de la oferta de alternativas de formación y la presión por los resultados inmediatos.

Viajar para enseñar: preceptoras extranjeras en las casas brasileñas del siglo XIX

Mari Celi Chaves Vasconcelos

En Brasil, el siglo XIX fue el periodo en que la educación doméstica, o educación en casa, se hizo largamente practicada por las elites, particularmente, en la capital del Imperio del Brasil, la ciudad de Rio de Janeiro. La casa era el lugar dónde la aristocracia educaba sus hijos e hijas, por medio de preceptores y profesores particulares. En el domicilio de la familia vivían los preceptores que eran maestros o maestras, acompañando sus discípulos en todas las actividades, contratados para la educación de los niños y jóvenes de la casa. Los profesores particulares eran los que daban las tareas ''por casas'', de primeras letras o de conocimientos específicos, en días y horarios preestablecidos, en los cuales comparecían para enseñar a sus alumnos. Entre los preceptores que anunciaban sus servicios por los periódicos brasileños de gran circulación en la época, se encontraban muchas mujeres extranjeras, principalmente, inglesas, francesas y alemanas, cuyos servicios de educar niños y jóvenes se apreciaban demasiado. Se hizo la práctica preceptora, inicialmente utilizada en Brasil por la nobleza, poco a poco, un modelo de ''buena educación'' y, copiando a la aristocracia, otras capas de la población, capaces de arcar con los costos financieros de mantener una preceptora o distintos profesores particulares, se van adhiriendo a la práctica de la educación doméstica de hijos e hijas. Este contexto abre un largo campo de trabajo para mujeres europeas que necesitaban de mantenerse, haciendo con que las centenas de viajeras extranjeras se aportasen en Brasil para ejercer las funciones de preceptora o profesora particular en las casas de la Corte Imperial. Centrado en la segunda mitad del siglo XIX, el estudio tiene como objetivo general demonstrar la incidencia de la llegada de estas mujeres viajeras para actuar como preceptoras en las casas de las elites ochocentistas y las prácticas de educación doméstica que desarrollaban para enseñar niños y niñas. En un plan más específico, el objetivo del estudio se refiere a las representaciones acerca de estas mujeres extranjeras y lo que se esperaba de su actuación en las casas brasileñas. Se trata de una pesquisa histórico-documental, cuyas principales fuentes incluyen anuncios y reportajes de periódicos y revistas de educación y de instrucción destinadas a las familias y a las mujeres, además de ego-documentos, como diarios y cartas, escritos por las propias preceptoras o por testigos de esta práctica. Se concluye que la movilidad de la educación doméstica estaba impregnada de las circunstancias y de la mentalidad de una época y de una sociedad, que se reflejaba en los estándares europeos, y que, lentamente, dejaba los últimos resquicios heredados del periodo colonial, buscando el estatuto de sociedad capitalista industrial, en la cual se aspiraban y ejercían fuerte influencia los estándares europeos en la educación brasileña.

La Escuela Pública como espacio de construcción social

Lucía Forcadell Aznar, Isabel Magalló Albert

Dewey consideraba que una democracia es más que una forma de gobierno, "*es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada*" (2004, 82). La institución escolar se materializa en organizaciones que suponen espacios de encuentro y con-vivencia con el otro diferente. La razón de ser de estas organizaciones es la educación, y de nuevo retomamos a John Dewey para definirla como una constante reorganización o reconstrucción de experiencia, personal y social. Desde estos presupuestos nos proponemos explorar la relación escuela-sociedad, desde una perspectiva histórico-social, a través de dos experiencias, práxis, que durante el periodo histórico estudiado, desde los años 80 hasta la actualidad, introducen en las organizaciones escolares relaciones y significados reivindicados por los Nuevos Movimientos Sociales en el espacio público escolar.

Para ello utilizamos autores como CASTORIADIS (1998), desde el que retomamos el concepto de imaginario social o BOURDIEU (2001) desde el que exploramos el concepto de campo y la aplicación que hace MARTÍN CRIADO (2010) de este concepto para comprender lo escolar. Este nos permite comprender la institución escolar como un espacio de lucha de diversos grupos y no como una institución que cumple unas funciones atribuidas, reproduciendo los intereses de los grupos socialmente dominantes.

La comunicación que presentamos proviene de puntos de encuentro entre dos trabajos realizados en el proceso de doctorado de ambas autoras, de los que retomamos algunos elementos teóricos y resultados obtenidos a partir del análisis de los discursos de diferentes agentes sociales relacionados con la institución escuela y con praxis generadoras de experiencias colectivas.

Analizamos dos experiencias, una relativa a la participación en AMPAs, así como una práctica educativa colectiva y contingente, como es el huerto escolar, que se instituye en numerosos centros educativos de una misma ciudad. Ambas prácticas, constituyen espacios de experiencias, y por tanto de aprendizaje tal como se refería Dewey. En el análisis de los discursos de los agentes que participaban en dichas experiencias vemos cómo estas experiencias permiten cuestionar elementos del imaginario social hegemónico, fuertemente asentado actualmente en lógicas neoliberales. Lógicas que han introducido en la institución escolar formas de explicar y comprender el mundo (por ejemplo la búsqueda de la eficiencia, o la relación intercambio-beneficio), formas de relacionarse (por ejemplo la competencia) y fines escolares (por ejemplo el emprendimiento) que responden intereses de grupos sociales dominantes. Como resultado de este proceso, a través de las experiencias y el aprendizaje, la escuela se constituye, en su devenir histórico-social, como un espacio público democrático en el que la confrontación y la lucha tienen presencia por asentar significantes y prácticas.

Hacerse maestro y autor: huellas de un autodidacta

Alexandra Lima Da Silva

¿Cómo se forma un maestro y un autor de libros textos? Proponemos analizar la trayectoria de Rocha Pombo, brasileño, nacido a mediados del siglo XIX, teniendo en cuenta la figura del lector como fundamental para el entendimiento de la formación del maestro y autor. Por lo tanto, seguiremos las huellas dejadas por el propio sujeto, a través de su producción escrita, que mucho nos cuenta sobre los modos que revelaba sobre sí mismo. Para que comprendamos el lugar de la lectura en la trayectoria de Rocha Pombo, es necesario ubicarlo en el tiempo y espacio. José Francisco da Rocha Pombo nació en 1857, en una ciudad del interior del actual Estado de Paraná, sur de Brasil. Aún muy joven, ingresó en el magisterio y también, en el ejercicio de escritura en periódicos, en los cuales publicaba artículos relacionados con la instrucción. En 1897 se trasladó a Rio de Janeiro, capital de la Republica. A partir de entonces, intenta formar parte de los círculos intelectuales de la ciudad, con esfuerzos diversos para supervivir y establecerse en el campo intelectual. Ha sido poeta, historiador, profesor del Colegio Pedro II, de la Escuela Normal, miembro del Instituto Histórico y Geográfico (miembro efectivo y honorario), periodista etc. Bajo las indicaciones de sus obras, tiene una amplia producción didáctica de Historia, con libros reeditados hasta 1970. En el auge de sus 75 años, se ha elegido miembro de la Academia Brasileira de Letras, aunque murió antes de asumir el puesto. Sin embargo, hasta finales del siglo XIX, los medios intelectuales consagrados lo reconocían poco y él se mantuvo aparte del circuito de la capital federal. En este momento de su vida, no había frecuentado curso superior, siendo la adquisición de conocimientos para la escritura de sus textos oriundos exclusivamente de la lectura de autores como Auguste Comte, Charles Darwin, Herbert Spencer. Por su vez, la motivación para seguir divulgando sus artículos creció todavía más tras la publicación en ámbito internacional de otro artículo en la revista La Escuela. Lector, profesor, autor. Hay tres figuras en la constitución de la trayectoria de Rocha Pombo, en una vida destinada a las letras, en sus diversos soportes y medios de circulación de la palabra, conforme el análisis de la amplia producción del sujeto a lo largo de sus 75 años vividos. Sin embargo, en parte, no compartimos de esta interpretación, una vez que el lector y escritor se formaron a través del periódico, en un movimiento interdependiente, en que las distintas experiencias del sujeto con el mundo de la palabra fueron fundamentales a su constitución, sobre todo, en la memoria que (re)construyó sobre sí, embriagada de su significado vital que la palabra y las letras adquieren en existencia, como su principio, su ideal. Los libros tuvieron una importancia muy grande en la vida profesional de Rocha Pombo.

The school as heritage in the heart of Brazil: education, memory and history

Alexandra Lima Da Silva

This paper analyzes some centuries-old educational institutions of the Cuiabá City in the period 1858-2013. What are the centuries-old educational institutions of the city of Cuiabá? Why study them? What are the meanings of the names of such institutions? What is the relationship between school, memory and city? Where is the documentation of these institutions today? In addition to the objects of material culture, how can we research the educational practices of such spaces? What subjects did schools of other times? What remained in these schools today? What has changed? Why? What are the uses of such spaces today? Understanding the educational institutions also as "places of memory" (NORA, 1993), in that "memory is life, always keeping the living groups and on their behalf, it is constantly evolving, open to the dialectic o dialectic oblivion, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, susceptible to long latencies and sudden revivals "(NORA, 1993, p. 3). Regarding the analysis of categories, two concepts will be crucial: memory and heritage. The academic literature on the schooling process in the city of Cuiabá has grown significantly in recent years, expanding the range of issues and approaches related to the place of educational institutions in the city scenery, from the late nineteenth century. Among the centennial educational institutions of Cuiabá city, there is the Episcopal Seminary of Conception, built in 1858 (now headquarters the Museum of Sacred Art of Mato Grosso). The seminary nowadays is no longer the same, it became a museum, however, remains an important educational institution in the cultural life of Cuiabá. Another important educational institution of the nineteenth century and which still exists today is the Liceu Cuiabano (Lyceum of Languages and sciences). Created in 1879 and opened in 1880, this was the first public secondary establishment of the city, as highlighted by Smith (2000, p.185). The institution held different buildings since its creation, occupying since 1946 the current address, located in the Plaza General Mallet. In this case, the educational institution is older than the actual building that houses it. From the survey of centennial institutions, there is an eclectic set and quite different with regard to the centennial educational institutions of the city of Cuiabá. Such diversity signals different memories and projects around the causes of education and the education since the mid-nineteenth century. Points also the possibility to inventory varied nature of documents such as photographs, reports, plans of buildings, several institutional records. So ask the meanings of different projects built around these institutions is the main horizon of this research. Another pillar of this project is to raise awareness of new generations of history students and degrees, in general, to the importance of preserving the school memory. Only then, the stories of the schools will not be lost over time.

Memoria, educación y cultura escrita en las autobiografías de esclavos (Estados Unidos y Brasil, siglo XIX)

Alexandra Lima Da Silva

El propósito del trabajo es discutir los usos de la palabra escrita por los antiguos esclavos en el siglo XIX. De la lectura de algunos documentos, como las cartas y las autobiografías, son hechas las preguntas: ¿quien escribe los textos de los esclavos? ¿Fueron los propios sujetos los escritores? ¿Donde estos sujetos aprendieron a escribir? El texto explora el concepto de cultura escrita y las prácticas de escritura delegada. Este trabajo analiza las narrativas de vida de los ex esclavos norteamericanos como fuente / objeto a estudiar la historia de la educación.

El texto está basado en el concepto de la cultura escrita por autores como Antonio Castillo Gómez, Armando Petrucci y Martyn Lyonns y las posibles contribuciones de dichos estudios para la comprensión de la palabra escrita utiliza en tiempos de la esclavitud. El conjunto de documentos que incluye los escritos de los tipos como Booker Washington (1856- 1915), Levi Branham (1852-1944), John Brown (1810-1876) y Amanda Berry Smith (1837-1915) y también, textos hechos por esclavos brasileños. El trabajo analiza los sentidos de la educación en la vida de los hombres y las mujeres que experimentaron la esclavitud en los Estados Unidos y en el Brasil, para reflexionar sobre la importancia del registro escrito de la experiencia de esos objetos. Escribir en la primera persona une experiencias en las realidades históricas tan diversos como fue la esclavitud en los Estados Unidos y Brasil. De diferentes maneras, la palabra escrita se entiende y se utiliza como herramienta contra la esclavitud y se ha convertido en un camino para la libertad.

Análisis transpositivo de la enseñanza de la geometría desde 1953 hasta 2016

Julián Roa González, Mercedes Hidalgo-Herrero, Martín Manuel Garbayo-Moreno

El estudio de las condiciones en las que un profesor y un alumno se enfrentan a un saber que se debe enseñar y aprender está muy influido por la sociedad, el tiempo histórico o la institución dónde se realiza. La enseñanza de la Geometría en España ha sufrido profundas transformaciones en los últimos 60 años. El objetivo de esta investigación es hacer visibles esos cambios y comprender en última instancia cómo hemos llegado hasta la situación actual.

Para investigar esta dimensión, la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) propone la Transposición Didáctica (TD), que postula que las obras que se estudian en la escuela se han generado en la sociedad y que son las necesidades de esta las que condicionan, mediante sucesivas transformaciones, la forma en que las obras socialmente construidas son transmitidas a la escuela. La TD permite explicar el paso del saber sabio presente en las publicaciones científicas de Matemáticas al saber enseñado que se utiliza en los centros de enseñanza.

Formulamos tres OBJETIVOS, en términos de cuestiones:
¿Cuáles han sido las restricciones transpositivas en la enseñanza de la Geometría que ha impuesto la sociedad y las instituciones a lo largo del tiempo?
¿Cuál es el origen de la organización actual de la Geometría?
¿Por qué es necesaria y obligatoria la educación matemática geométrica en la educación secundaria española?

METODOLÓGICAMENTE, nos apoyamos en la TD, dispositivo que permite recorrer de forma sucesiva múltiples niveles de determinación de las organizaciones didácticas.

RESULTADOS. El análisis de la evolución del *saber sabio* ha permitido establecer una evolución en los modelos ontológico y epistemológico según los cuales la Geometría ha sido desarrollada a lo largo de la Historia.
En cuanto al saber propiamente dicho, la Geometría fue la euclídea hasta que en el siglo XVII Descartes desarrolló la analítica y en el siglo XIX se desarrollaron las no euclídeas.
El análisis de la evolución histórica de la *sociedad* española ha permitido relacionar las situaciones social, económica y política con la situación educativa, y, en particular, la de la educación matemática y la geométrica.

CONCLUSIONES. El estudio del nivel de codeterminación de la *sociedad* ha puesto en evidencia su influencia y el tipo de restricciones que ha impuesto en el tratamiento escolar de la Geometría.
El análisis siguiendo la TD permite concluir que la ruptura histórica en el *saber sabio* entre Geometría sintética y analítica queda reflejada en que la Geometría sintética se aborda en la Educación Secundaria mientras que la analítica se trata en Bachillerato.
Varios autores que abogan por la necesidad de la Geometría en educación obligatoria por su contribución a fomentar la intuición matemática, su capacidad para adentrarse en la belleza de muchas demostraciones lógicas y su valor para la visualización de

conceptos. Además, se destaca la importancia de la enseñanza de la Geometría como área independiente que supone un punto de encuentro entre las Matemáticas como teoría y las Matemáticas como modelo.

Crítica al modelo educativo en México, 1980-2014

Aleida Azamar Alonso

El actual modelo educativo de México ha sido un proceso de largo aliento y de continua construcción, debido a que se ha enfrentado y adaptado a los problemas políticos y económicos de la nación; sin embargo, ha tenido diversos y profundos cambios en los objetivos originales que le dieron forma durante las primeras décadas del siglo XX. En este sentido se puede señalar que en durante los primeros años de su ejecución la orientación fue fundamentalmente de desarrollo social con una importante carga hacia la impartición de conocimientos humanísticos.

Los cambios en las políticas económicas del país, así como las crisis económicas que sufrió México desde la década de las setenta y ochenta dieron paso a un escenario de pobreza y subdesarrollo en el que se impulsó más la educación técnica y se favoreció un proceso más selectivo para poder optar por los niveles superiores de educación.

Por lo que el modelo educativo en nuestro país responde a intereses que no corresponden con la realidad social, pues a través de éste no se garantiza la superación de la pobreza y la marginación en la que vive al menos el 60% de la población.

Asimismo, es importante mencionar que existen algunas posturas teóricas y académicas que realizan una crítica al modelo educativo tradicional, principalmente a la forma de su ejecución y centralización. Aduciendo que los grandes retos a los que actualmente se enfrentan las instituciones educativas (un gasto creciente debido a la mayor demanda que año con año se va incrementado, resultados con poco impacto en el bienestar social, etc.) son producto de un modelo pedagógico que no puede mantenerse en aplicación dadas las condiciones sociales actuales.

La METODOLOGÍA de este trabajo fue a través de la revisión de las estadísticas históricas disponibles en la Secretaría de Educación Pública del país, así como la revisión de bibliografía histórica que contrastará los datos obtenidos.

El OBJETIVO de esta investigación es realizar una revisión histórica de las condiciones que impulsaron y fundamentaron el modelo educativo mexicano; además, se evaluarán estadísticamente los resultados en cuanto a eficiencia terminal, matrícula estudiantil y número de profesores en activo, para determinar si los niveles de gasto que actualmente se ejercen (6% del Producto Interno Bruto -PIB- del país) han podido mejorar la situación de los habitantes de México.

Como RESULTADO de esta investigación se puede señalar que las políticas económicas neoliberales adoptadas en el país durante la década de los ochenta han dificultado la implementación de un modelo educativo universal. De esta forma, se puede CONCLUIR que en base a lo señalado por los teóricos de la desescolarización la orientación actual del modelo educativo mexicano no ha favorecido a la población en lo requerido por la pauperización de la región.

Por otro lado, las estadísticas revelan que desde la década de los noventa los niveles de eficiencia terminal, así como el incremento en la infraestructura se han estancado. Además, los niveles de alfabetización en el país han dejado de crecer.

¿Es infantil la Educación Infantil?

Katrina Espinar Herranz

El sistema educativo desempeña una función esencial para la vida de los individuos y de la sociedad. Las posibilidades de desarrollo armónico de una sociedad se verán condicionadas por la educación que ésta haya recibido. Esto es debido a que la educación es capaz de proporcionar una formación plena a los individuos que les ayude a configurar su propia identidad personal y a construir una realidad configurativa que integre el conocimiento junto con valores éticos y morales.

Resulta llamativo que no fuera hasta la LOGSE (1990) cuando se da en España un avance conceptual significativo en la consideración de la Educación Infantil como una etapa educativa, ya que es la primera y única ley que reconoce la etapa de los cero a los seis años como tal. La LOCE (2002), por el contrario, devuelve la innecesaria concepción asistencialista de dicha etapa, destruyendo la identidad que tanto había costado construir con la LOGSE. Esta es una ley que surge en un contexto de constantes cambios sociales en el que es necesario equiparar la educación española a la europea y en la que existen numerosos sectores mostrando un gran descontento con la LOGSE y su concepción de atención a la diversidad. Afortunadamente para la Educación Infantil, como consecuencia de un cambio de gobierno, nunca llegó a estar vigente, surgiendo en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual deroga totalmente la LOGSE y paraliza la LOCE. Así pues, la LOE, de nuevo, dota de un carácter propio a dicha etapa y apuesta de nuevo por la educación integral de los niños. No obstante, en el sistema educativo actual se encuentra vigente la LOMCE, una ley que no contempla la Educación Infantil como una etapa de educación obligatoria y que la devuelve una concepción asistencialista.

Los cambios sociales y culturales en las últimas décadas, así como las investigaciones, han demostrado la necesidad que existe de entender y atender a los niños en sus primeros años de vida, una concepción que, a pesar de ello, se mantiene aún sujeta a la interpretación de algunos sectores sociales y profesionales que se niegan a asumirla en toda su vertiente. Desde esta perspectiva, se hace pues necesaria la concepción de la Educación Infantil como una etapa en la que no sólo se da una transmisión de conocimientos, sino como una etapa en la que es necesario favorecer y reforzar el potencial y desarrollo plenos de las personas, así como su manera de descubrir y relacionarse con el mundo y su autoestima en conjunción. Como consecuencia, la no asunción de la necesidad de aunar teoría y práctica en cualquier etapa educativa conlleva al mal aprendizaje y al fracaso escolar.

El problema central actual frente a la unión de teoría y práctica, dado el contexto actual, es buscar los mejores medios para lograr los objetivos eficazmente. La racionalidad técnica se manifiesta en la separación entre planificación y ejecución curricular: la planificación es asunto de expertos académicos y la ejecución, tarea de los docentes. Esto separa teoría y práctica, pensamiento y acción (Martínez Bonafé, 1991).

Educación Intercultural en Contextos de Lenguas Maternas Minorizadas: realidades del Gallego (Galicia-España) y del Quechua (Perú)

Yudy Roxana Sotelo Arellán

INTRODUCCIÓN. La presente investigación denominada “Educación Intercultural en contextos de lenguas maternas minorizadas, realidades del Gallego y del Quechua es un estudio realizado durante mi permanencia en la Comunidad Autónoma de Galicia-España, durante mi estancia en la ciudad de Ourense.
El propósito es brindar información académica especializada respecto al tratamiento que recibe el gallego dentro del contexto mayoritario del castellano como lengua dominante y a su vez analizar la situación sociolingüística del Quechua.

El MÉTODO que se ha empleado es el descriptivo y la sistematización de la información se ha desarrollado citando fuentes y bibliografía pertinente sobre el tema en cuestión. Los alcances de la presente tienen carácter inicial para aquéllos interesados en el tema.
Objetivos de investigación
Analizar cómo se valora el Gallego desde organizaciones de profesorado la evolución del proceso de normalización lingüística del gallego.
Conocer las políticas lingüísticas de Galicia y Perú.
Relacionar políticas lingüísticas y educación intercultural

METODOLOGÍA usada para el levantamiento de datos.

a. Acciones de coordinación:

Para iniciar nuestra labor de investigación, efectuamos contactos previos con instituciones como: Unión de Trabajadores de Galicia (UGT), Comisiones Obreras de Ourense (CCOO), Confederación Intersindical Galega (CIG)

b. Técnicas empleadas para la recolección de datos:

Hice uso de una guía de entrevistas de cuatro preguntas de referencia que me ayudó a conocer la trayectoria de vida de los entrevistados, formación profesional, participación dentro de la organización sindical y las razones de trabajar desde su campo profesional y haber contribuido por la normalización, revitalización y defensa del gallego.

c. Anàlisis y sistematización

Las categorías principales identificadas, fueron:

a. Prohibición del gallego
b. Co-oficialidad del gallego
c. Normalización del gallego
d. Perspectiva del pasado, presente y futuro del gallego
e. Cursos de formación
f. Papel activo de las organizaciones sindicales

CONCLUSIONES.
Perú: Quechua
La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural está realizando actividades de revitalización y revalorización de las lenguas minorizadas en Perú a través de diversos programas.

En la educación secundaria desciende el uso del Quechua como medio de enseñanza y apenas se usa en la educación superior. Esto se debe principalmente a que el Quechua no tiene el vocabulario necesario y carece de libros de texto, de bibliografía y de profesionales cualificados para emplearlo en niveles superiores de educación formal.

Es necesario incrementar la competencia en la enseñanza de lengua materna de los niños ya que actualmente se está enseñando en quechua pero no quechua y la diferencia alarmante de dichas implicancias es preocupante.

Existe amplia demanda al menos de profesionales peruanos que necesitan aprender la lengua materna porque en la realidad todavía no hay la suficiente cantidad de profesionales ya preparados para enseñarla como los habría en el caso de las lenguas como el inglés o el francés.

Comunicaciones Virtuales

La enseñanza privada en la multicultural ciudad autónoma de Ceuta durante el siglo XX

Arturo Fuentes Cabrera, Arturo Manuel Fuentes Viñas, Juan Antonio López Núñez

La Ciudad Autónoma de Ceuta, ciudad española situada en el continente africano, en la Península Tingitana, en la desembocadura oriental del Estrecho de Gibraltar. Posee una frontera terrestre con Marruecos, con las regiones de Tánger- Tetuán, lo que le confiere ser una de las de mayor desigualdad existentes a ambos lados de la misma. Ceuta se convierte en ciudad multicultural al convivir en ella 4 culturas distintas. Por un lado, de manera mayoritaria, cristianos y musulmanes. Por otro, en clara minoría, hebreos e hindúes. Cuatro razas distintas, conviviendo en solo 19 km^2. Además, se ve influenciada notablemente en su devenir diario por una población flotante procedente de Marruecos, que acude diariamente a Ceuta para trabajar o transportar mercancías, Marín (2012). Precisamente este carácter multicultural ha venido configurando toda su historia, y la de su educación. Tiene transferidas, del Estado, algunas competencias, entre ellas las de educación.

El objeto de este estudio es conocer las escuelas privadas que dieron vida a la educación en la Ciudad de Ceuta durante el Siglo XX. Según Verdugo Muñoz (2013), la *sociedad ceutí vivirá durante el período contemporáneo una nueva fase de transformación, ampliándose la existencia de centros educativos (...), las cuatro culturas que forjan la sociedad ceutí conviven de forma respetuosa sirviendo de ejemplo de integración social en el actual mundo globalizado.* La mayoría de ellas, escuelas unitarias. El caso de esta investigación, en gran medida, se complica ante la escasísima información que sobre el desarrollo de la enseñanza privada hay en esta ciudad, todo lo contrario que en el caso de la pública. Documentación mínima, salvo algunos casos, citas de colegios en Anuarios, asignación de subvenciones recogidas en la Actas de la Junta Municipal de enseñanza, donde tampoco aparecen todas, lo poco que se podía encontrar en el Archivo Municipal, las aportaciones del Cronista Oficial de la ciudad y, fundamentalmente, de los propios protagonistas o familiares, antiguos alumnos, y tantas personas que han querido colaborar con sus importantísimas aportaciones. Así, se decidió iniciar este trabajo necesario para la historia de la Educación en Ceuta.

Para la recogida de estos datos históricos se han ido obteniendo testimonios orales contrastados a través de entrevistas, como el mejor método de captación de la información, según Martín Izard (2010). Posteriormente, se han contrastado con lo reflejado en el Análisis de Documentos Institucionales, que han dado sentido a esta investigación.

Es por ello que el resultado de este trabajo ha arrojado luz a la historia de la educación en Ceuta. Se han puesto de manifiesto testimonios que han permitido configurar como era la Ceuta Educativa del pasado siglo. Han salido a relucir desde grandes centros privados de la ciudad, hasta las escuelas más pequeñas y singulares del panorama educativo ceutí del Siglo XX.

Cabe concluir que esta investigación ha dado un fruto muy provechoso para futuras investigaciones que se quieran abrir sobre cuestiones afines. Con este trabajo, se pone de manifiesto una parte de la educación de España y sus territorios, concretamente de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Marín Parra, V. (2012). *La educación en Ceuta: 1912-1956.* Ceuta: Archivo General Ciudad Autónoma de Ceuta.

Martín Izard, J.F. (2010). Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa. Madrid: Dykinson.

Vergudo Muñoz, J.M. (2013). *Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Génesis, presente y soluciones en torno a la incardinación asimétrica de ambas ciudades en nuestro ordenamiento.* Granada.: UNED- Ceuta.

Análisis de tres vivencias educativas sobre la realidad escolar en la década de los 30, los 50 y los 80 a través de un proyecto de historia oral

Nazaret Martínez Heredia, Antonio-Manuel Rodríguez-García, Miriam Ágreda Montoro

Conocer el mundo educativo desde dentro, a través de los ojos de los implicados supone una fuente muy importante para conocer el funcionamiento de la vida dentro de las aulas y de los centros, debido a que profesores y alumnos son narradores de su propia vida. El desarrollo de este trabajo consiste en la elaboración de un proyecto de Historia Oral que pretende comprender y comparar la etapa escolar de tres personas anónimas de edades y épocas muy distintas. Dichas entrevistas ofrecerán una información minuciosa y detallada sobre la realidad escolar en la década de los 30, de los 50 y por último de los 80. Para el desarrollo de nuestro trabajo establecimos una metodología cualitativa, desarrollando un estudio biográfico-narrativo de corte hermenéutico, procediendo a la utilización de fuentes orales para recoger la información, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad para elaborar historias de vida de los informantes. Para analizar dichas entrevistas usamos el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, el cual está diseñado para agilizar el análisis y la interpretación de los datos recabados. Hemos podido apreciar grandes diferencias en el horario, mobiliario y en el currículum ya que las materias impartidas en cada una de las décadas eran completamente diferentes. Por otro lado, vemos como la vida cotidiana y la condición socio-cultural de cada uno de nuestros entrevistados avanza en torno a la época. De igual modo, destacamos las diferencias existentes en el nivel socio-económico de cada uno de ellos. Por último, queremos agradecer públicamente a todos nuestros informantes los momentos íntimos compartidos.

El ocio y la promoción social desde las Bandas Juveniles de Música: el caso de la Banda Juvenil del Ave María de Málaga, un camino de democratización a través de la música

María del Carmen Aragú Cruz, Francisco Martín Zúñiga

OBJETIVOS
Evidenciar el ocio y el tiempo libre como recurso educativo a través de la música.
Aportar vías de investigación histórico–educativas que nos permitan recursos para el crecimiento humano.
Presentar la educación bandística como recurso de democratización a través del ocio y la música.

MÉTODO. El trabajo que describe la experiencia se basa en el método histórico, como espacio inclusivo donde se utilizan estrategias multimétodo basadas en la idea de recopilar información desde distintas perspectivas, enriqueciendo y dotando de relevancia y fiabilidad a la investigación.

INTRODUCCIÓN. Las Escuelas del Ave María de Málaga se situaron en un proceso de fuerte impacto social en cuanto a su labor educativa, y encontraron en su banda de música un recurso de promoción social a través del ocio y la educación que participó en las bases de la educación musical malagueña.
Entre 1944 y 1945, se suscribió un convenio entre las Escuelas del Ave María y el Frente de Juventudes para considerar a la Banda de las Escuelas como Banda Nacional, recorriendo gran parte de España.
Cuando es nombrado director de la Banda Municipal Perfecto Artola en 1945, se hace cargo de organizar la Banda de música de las Escuelas del Ave María, consiguiendo su mejor nivel musical, con jóvenes de edades comprendidas entre los ocho y los dieciocho años, todos procedentes de las Escuelas del Ave María de Málaga, dirigida por el padre Jesús Corchón e instalada en el pasillo de Natera.
La formación musical que recibían los alumnos era muy completa, además, esta educación les ayudó para desarrollarse profesionalmente.

RESULTADOS. Los espacios de ocio y cultura, aparecen en la historia de la educación como un ámbito de investigación en el que las bandas de música se presentan como centros educadores a investigar en España.
El caso de la Banda de Música de las Escuelas del Ave María, es el resultado de una promoción social a través de este ámbito educativo.

CONCLUSIONES. Los espacios de ocio se presentaban en la Banda de las Escuelas del Ave María como camino para adquirir cultura a través de actividades para todos, en las cuales las necesidades individuales y del grupo se integraban a través de propuestas musicales que ofrecían una oportunidad para la promoción social.
La Banda de Música de las Escuelas del Ave María a mediados del s. XX, se convirtió en la Escuela de la Banda Municipal de Málaga, permitiendo su labor social, a través de la educación musical, herramientas de promoción social a muchos niños, en riesgo de exclusión, de la Málaga de los cincuenta.

Las conexiones entre la Banda Municipal de Málaga, la Banda de las Escuelas del Ave María y, desde su creación en 1975, la Banda Juvenil de Música Miraflores y Gibraljaire, crearon las bases para el desarrollo bandístico de la ciudad malagueña.

Modelos de Formación Profesional de la Iglesia Católica durante el franquismo: el caso de Huelva

Manuel Jesús Hermosin-Mojeda

La presente comunicación es una parte de una investigación más amplia sobre la educación católica en la provincia de Huelva durante el franquismo y que está marcada por un hecho trascendental: la erección del Obispado de Huelva en 1953. Este hecho, que supuso la ruptura con el arzobispado de Sevilla y que resultaba anacrónico por ser una provincia de pleno derecho desde 1833, pero que aún no gozaba de total independencia en todos los aspectos vino a favorecer la aparición de algunas instituciones educativas que deberían haber correspondido al Estado, pero que fueron impulsadas desde otras instituciones, en este caso, el obispado de Huelva.

Entre las realizaciones más significativas encontramos las destinadas a la Formación Profesional. Este tipo de enseñanza prácticamente inexistente en la provincia de Huelva, excepto las que habían sido creadas por el Frente de Juventudes franquista (Sección de Flechas Navales) en Huelva capital de carácter Náutico-Pesquero y la de industrias del calzado en Valverde del Camino en la provincia, también de la Obra Sindical franquista, y que fueron proyectadas y comenzaron su andadura alrededor de la segunda mitad de los cincuenta. También se puede destacar la aparición de los Jesuitas en la enseñanza profesional mediante una Escuela Profesional que comenzó a principios de la década de los sesenta.

En el caso que nos ocupa, los centros de formación profesional impulsados por el primer obispo de la diócesis de Huelva fueron la Escuela de Formación Marítimo-Pesquera “Stella Maris” y la Escuela de Formación Profesional femenina “Sta. María de la Rábida” –pionera, quizá, en España como centro de FP destinado exclusivamente a la mujer-.

En la línea de la política educativa de la época, la Iglesia católica en Huelva tuvo un terreno baldío para sembrar sus instituciones educativas, apoyadas por las buenas relaciones existentes entre el primer prelado de la diócesis onubense y el régimen franquista y ahí están los hechos, que posteriormente han ido siendo transformados acorde a la transformación social de España.

La investigación se ha realizado mediante el estudio de Archivos (Municipal, Provincial y Diocesano) y las entrevistas a personas relacionadas con las instituciones investigadas, siguiendo los principios de la metodología de la investigación histórico-educativa.

El modelo Colegio Rural Agrupado (CRA): Una aproximación a la realidad aragonesa

Virginia Domingo Cebrián

Hace unos años la educación rural era relegada en España a una *segunda categoría.* Las oportunidades educativas privilegiaban al medio urbano y todo lo que en política se decidía estaba pensado para centros completos situados en localidades grandes. Mientras, las escuelas pequeñas rurales iban cerrando sus puertas y, en consecuencia, también iban desapareciendo los pueblos. Por ello, muchos de los territorios rurales españoles parecían auténticos desiertos demográficos. Esto provocó indignación en los habitantes del medio rural y en algunos lugares comenzaron a luchar por la igualdad de oportunidades: entre ellos, el derecho a una educación de calidad. Ante este panorama y mediante un nuevo impulso político que trataba de compensar las desigualdades educativas, surgió la experiencia del Colectivo de Campos de Castilla desarrollado en el Valle de Amblés de Ávila, que fue el desencadenante del nacimiento del modelo del Colegio Rural Agrupado (CRA). Aragón fue una de esas Comunidades Autónomas que, debido a sus características geográficas y socioculturales eminentemente rurales, decidió aventurarse hace casi 30 años en la dinámica de los CRA. En concreto, la provincia de Teruel siempre fue rica en la búsqueda y experimentación de modelos y proyectos educativos para la Escuela Rural y, de hecho, los Proyectos de Experimentación de la Reforma Educativa sirvieron para trabajar en equipo; con la ilusión y tesón de estos maestros surgieron los primeros CRA en el curso 1988-1989. En esta comunicación se analiza el modelo CRA en la Comunidad Autónoma de Aragón y se estudia su origen y evolución, su mapa escolar y su red de centros; también se realizan una serie de valoraciones sobre el funcionamiento de dicho modelo durante los últimos quince años.

Sociedad Española para el estudio del patrimonio Histórico-educativo (SEPHE)

Comunicaciones Orales

Debate y presentación de los resultados sobre el proyecto realizado "Educación Superior Ecuatoriana: un análisis desde la mirada del Constructivismo", en el marco de la Investigación presentada en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador

Carina Viviana Ganzua

El presente trabajo pretende exponer los resultados vinculados con el Proyecto de Investigación mencionado, realizado en el marco del desarrollo de actividades de investigación en la Universidad Nacional de Educación, de Ecuador.

El trabajo realizado consistió en un análisis de la historia de la educación superior ecuatoriana desde el año 2007, pero interpretada en un contexto político, histórico como económico más amplio. Con dicho objetivo, se ha realizado una división del universo de estudio en dos etapas: 1984 a 2006 denominada Etapa Precedente y desde 2007-2014, etapa de desarrollo/construcción, marcada por el ascenso al poder del Presidente Rafael Correa.

Conforme lo mencionado, se ha partido de la escasa cantidad de publicaciones que hagan alusión en forma crítica a la situación educativa ecuatoriana, previa a la llegada de Correa. Los dos objetivos específicos consistieron en: *Identificar los problemas, estado de las instituciones superiores en el contexto histórico –político y económico ecuatoriano en la etapa precedente (1984-2006). Analizar y evaluar los principales avances como permanencias en el ámbito educativo superior de Ecuador en la segunda etapa denominada en desarrollo (2007-2014).*

La investigación realizada consiste en un estudio de caso, abordada con una mirada interdisciplinaria desde el Constructivismo como teoría de las Ciencias Sociales que permite la interpretación como un hilo conductor en el proceso de investigación del objeto estudiado.

De esta forma se han planteado determinados problemas: La situación de la educación superior ecuatoriana: ¿requería los cambios introducidos a partir del año 2006?. El gobierno de Rafael Correa: ¿ha introducido modificaciones sustanciales para generar una educación superior más abarcativa y accesible a todos los estudiantes? ¿Existen suficientes datos provenientes de fuentes nacionales e internacionales que permitan interpretar y evidenciar la complejidad de la educación superior desde el año 1984 hasta el año 2006?

Por lo cual en virtud de estos planteos, se ha sostenido la inmediatez del beneficio de esta investigación, tanto en el ámbito académico, profesional y gubernamental, porque sería de utilidad para investigaciones futuras.

Las categorías de análisis consistieron en: *1-Situación de la educación superior en la etapa precedente 1984-2006; 2- Educación superior ecuatoriana en la etapa de desarrollo /construcción 2007-2014 y por último, el análisis prospectivo de la educación superior ecuatoriana.*

Los beneficios de la investigación han consistido en la búsqueda y sistematización de los cambios establecidos en el ámbito educativo superior, pero también, la divulgación de los resultados arribados. Se pretende generar efectos multiplicadores que contribuyan a nuevas investigaciones y análisis de investigaciones comparadas sobre la temática investigada. A su vez, conducir al debate y análisis mediante la presentación de esta investigación, sobre posibles diferencias de criterios o situaciones que surjan una vez expuestos los resultados del trabajo.

Los manuales de educación musical dirigidos a las maestras por la Sección Femenina

Elisabet Corzo González

INTRODUCCIÓN. La figura de las maestras especializadas en educación musical no está claramente reconocida dentro del panorama histórico educativo. Este trabajo se centra en reconstruir esta memoria conociendo cómo era la formación que recibieron estas profesoras a través de los manuales editados por la Sección Femenina.

OBJETIVOS.
Recopilar y analizar los manuales empleados en la formación de las maestras especializadas en educación musical.
Comprender la importancia que tiene la transmisión de ideología a través de la educación musical.
Visibilizar la figura de las maestras especializadas en educación musical, ya que son las grandes desconocidas de este periodo de tiempo.

MÉTODO. El método empleado para llevar a cabo esta investigación se encuadra dentro del método histórico-educativo y el análisis de contenidos relacionados con los manuales empleados.
Localización y clasificación de manuales editados por la Sección Femenina.
Selección de manuales en función de la importancia de su uso en la formación y las reediciones que se han realizado a lo largo del periodo estudiado.
Recopilación y análisis de las fuentes seleccionadas.
Elaboración de un análisis de los datos obtenidos para establecer conclusiones y conexiones con posteriores investigaciones.

RESULTADOS. A través de los manuales analizados se han obtenido los siguientes resultados:
El repertorio utilizado para la formación de las maestras intenta unificar el de todo el territorio nacional. De esta manera se intentaba aunar y fomentar la conciencia nacional.
El nivel de formación de las maestras era bastante elevada, en cuanto al contenido desarrollado en los manuales. Incluirán solfeo, lectura e interpretación de partituras. Suponían un aprendizaje superior basado en la interpretación y enseñanza de un repertorio complejo y de alta cualificación musical.
La tipología de canciones que debían ser aprendidas estaba muy orientada a la recuperación del folklore típico de las distintas comunidades autónomas, así como la música para interpretar danzas.
El idioma más empleado en la interpretación de canciones era el castellano, aunque hay que resaltar que, también se incluyen letras en lenguas cooficiales del Estado (catalán, euskera y gallego) y el latín, dado el contenido religioso y tradicional de algunas de las canciones.
El estudio de la Historia de la música estaba seleccionada y controlada por la Sección Femenina.

CONCLUSIONES. Es necesario profundizar en el estudio de la formación de las maestras especializadas en educación musical, que posteriormente serían las enseñanzas que se transmitirían en las escuelas.

Hay trabajos especializados en la Sección Femenina pero debemos de seguir investigando sobre la importancia que esta formación tuvo en la enseñanza de la música, tanto reglada como no reglada.

Debemos de fomentar el estudio del repertorio de canciones usado en la Sección Femenina como medio de transmisión de una ideología determinada.

Es importante dar a conocer a la sociedad la importante labor que desempeñaron las maestras en el proceso educativo desarrollado durante el franquismo y su pervivencia en la democracia.

Democracia y educación en la Segunda República Española: Memoria histórica e identidad nacional

Carlos Sanz Simón

El regreso de la democracia a España tras la dictadura de Primo de Rivera trajo consigo el resurgimiento de la pluralidad y de los nacionalismos periféricos. Detectar si su aparición también se dio en la educación es el objeto de estudio de esta investigación.

La conformación de la memoria y por tanto de la identidad en el aula es un tema de debate también hoy día. En un momento en que la descentralización y la diversidad de España están en plena actualidad, conocer cómo se canalizaron ambas en el terreno educativo nos sirven para comprender mejor lo que está ocurriendo en este momento.

En esta propuesta se ha escogido la Segunda República Española, un periodo breve y convulso en el que el país pasó del centralismo dictatorial a un principio de aceptación a los diferentes pueblos que presentaban una identidad propia.

Para ello, se propone analizar dichas variables a través de los manuales de Educación Primaria de Historia de España, lecturas históricas o Educación moral y cívica, tanto de uso en escuelas como en bibliotecas, que se utilizaron en dicho periodo histórico. Se dispondrá de una muestra suficiente y representativa de este periodo que oscilará, de forma aproximada, los veinte manuales. Para ello, se empleará una metodología histórico-educativa, análisis de contenido y hermenéutica.

Las fuentes en las que se basaría esta investigación, serían tanto primarias como secundarias. Primarias, al acudir a los propios manuales escolares, testigos de primera mano de lo que el alumnado aprendía en el aula, y ubicados en el Museo Manuel Bartolomé Cossío, en el archivo histórico de la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), el proyecto MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Museo de la Residencia de Estudiantes y la Biblioteca Nacional Española. Y también fuentes secundarias, con bibliografía ya desarrollada sobre la temática, la cual reforzará y complementará la investigación desde una perspectiva teórica, conformando el marco conceptual de este estudio.

Los resultados y las conclusiones a los que se pretende llegar con esta investigación, pasan por averiguar si existen diferencias en la concepción de España y de los españoles en los manuales en función de su lugar de edición, teniendo especial interés por las regiones con un fuerte nacionalismo. En definitiva, se trata de comprobar si en los propios manuales se pudo apreciar el aperturismo a las diferentes sensibilidades de los nacionalismos periféricos que despertaron y resurgieron en nuestro país durante la Segunda República, y de ser así, de qué forma aparecen y con qué tendencia o ideología tras de sí.

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)

Comunicaciones Orales

Children's institutional participation in school and its contribution to subjective welfare

Ingrid Agud

INTRODUCTION. The study we present is part of the results of the doctoral dissertation "Children's Participation and Education. School, Leisure and Child's Councils", which focuses on different settings where children's participation takes place systematically -as in the contexts of school (institutional participation), leisure education (social participation) and at a community level (political participation)-. The research aimed to identify the effects those practices would produce on children, on institutions and on the communities where they are developed. The objective of this paper is to present the findings that arise from the institutional context, which support the most recent theories that relate participation and child's subjective welfare.

METHODOLOGY. Our findings are based on a multiple case study, which is a method framed in the interpretative paradigm and the use of qualitative and child-friendly methodologies. This method provides the researcher a full and comprehensive access to the educational settings; it allows enquiring the target population's subjectivity (educators, parents and children); it also enables the researcher to observe and to be immersed in the scenario without contaminate it.

RESULTS. Outcomes allowed us to identify indicators within the participatory experience which potentially improve children's subjective welfare and well-being at school and its surroundings. Furthermore, we report the institutions improve their work, organization and management; they become child-friendly scenarios. Also, they are able to give more accurate responses to children's needs.

DISCUSSION. Considering the different concept definitions of "children subjective welfare" and the indicators developed to assess it, it could be asserted that children's participation contributes improving it, mainly, as other authors stated, in the dimensions of *lifestyle* and *citizenship participation.*

Educación Ambiental en las Asignaturas de Lenguaje - Comunicación y Matemática (2º Básico), en Establecimientos Municipales de Talca, Chile

Rodrigo Ignacio Berrios Rojas

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo determina la inserción de la Educación Ambiental en las Asignaturas de Lenguaje - Comunicación y Matemática (2º Básico), de 49 Establecimientos Municipales de Talca, Chile, con la finalidad de desarrollar competencias sociales. Se consideran los cambios curriculares de la Reforma educacional chilena que actualizaron las áreas de estudio permitiendo mejorar los OAT para introducir temas relevantes como la EA y el cuidado del Ambiente.

El Ministerio de Educación de Chile por su parte lo "plantea como una novedad que define un conjunto de saberes, valores e intenciones que orientan la formación; representando un sistema valórico común para la sociedad, bajo el reconocimiento de que se trata de una sociedad diversa en la que conviven distintas visiones de mundo" (MINEDUC: 2009, 11).

El año 2012 se implementan nuevas Bases Curriculares entregando herramientas que apuntan a la formación integral de los alumnos mediante el desarrollo: *Físico – Afectivo – Cognitivo – Social – Cultural – Moral – Espiritual;* atendiendo al conocimiento, habilidad y actitud que promueve el desarrollo íntegro del estudiante y lo prepara para una sociedad en evolución

OBJETIVOS GENERAL. Analizar como los Profesores (2º básico) de las asignaturas de Lenguaje - Comunicación y Matemática, insertan la Educación Ambiental en 49 establecimientos educacionales Municipales de Talca, para mejorar competencias sociales

METODOLOGÍA. Paradigma Interpretativo (Corbetta, 2010), con enfoque predominantemente Cualitativo (Stake, 1998), Descriptivo (Pérez, 2001), Analizando su interacción (Pérez, 2000) en acciones existentes, (No experimental) durante un tiempo determinado (Transeccional). Integrando la Fisionomía de Estudio de Casos múltiple y la Técnica de Observación Directa No Participante. (Sierra, 1996).

RESULTADOS. Se requiere la transformación entre la relación de sociedad y naturaleza mediante una educación critica que interrelacione ideologías sobre premisas que favorezcan el desarrollo de alternativas para enfrenten problemas de índole global como comportamiento local. Este proceso no se vislumbra en la recogida de información, desvelando contradicciones entre la crisis ambiental, la metodología de aula y la necesidad de construir principios éticos que desemboquen en competencias sociales.

DISCUSIÓN. La Educación Ambiental y las prácticas pedagógicas no logran insertar competencias sociales en las asignaturas, no favoreciendo la formación competente en cuestiones ambientales y de formación social trascendente.

Diversos estudios (Novo, Brunner, Taylor) abordan el proceso Educativo Ambiental y consideran a la escuela como responsable de generar saberes sociales. De ahí la

necesidad de reflexionar sobre la formación individual como construcción del saber y representación social mediante un conocimiento elaborado y compartido (Novo, 2010) que entregue una visión práctica para la construcción de una realidad social cambiante (Novo, 2010). Y que promueva el pensamiento reflexivo - crítico entre el mundo educativo y el entorno social, posibilitando la resolución de problemas que aluden al crecimiento de la población, desigualdades sociales y consumo de recursos.

Panorama de la investigación gerontológica en el ámbito académico. ¿Influye el avance científico en la imagen de la vejez?

María R. Belando Montoro

Durante las últimas décadas la sociedad española ha experimentado un notable cambio de perfil. El porcentaje de población mayor de 65 años ha crecido considerablemente y esto ha traído consecuencias en los ámbitos económicos, políticos, culturales, entre otros muchos. Este aumento de personas mayores se ha visto acompañado también de cambios diversos en las nuevas generaciones de mayores que no sólo viven más años sino también con mayor calidad de vida. Paralelamente, desde las administraciones públicas (estatales y autonómicas) se han desarrollado diversos planes y programas de atención a las necesidades y bienestar de este grupo de población y también desde organismos privados se han multiplicado las iniciativas en torno a los mayores. También desde el ámbito académico se ha producido un claro crecimiento del interés por todos los asuntos relacionados con la vejez.

Este trabajo tiene dos objetivos principales. El primero de ellos es realizar un diagnóstico del interés académico por la vejez, principalmente a través de las tesis doctorales defendidas en España desde el curso 1979/1980 hasta la actualidad y haciendo referencia, asimismo, a la producción de artículos científicos y a los proyectos de investigación financiados. El segundo objetivo es analizar si los conocimientos generados en el ámbito académico han repercutido en la imagen social de la vejez en la actualidad.

Para el estudio realizado se han utilizado dos tipos de fuentes: datos estadísticos y estudios publicados en revistas académicas. Para el análisis de la producción de tesis doctorales, la información se ha obtenido de la base de datos TESEO, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los resultados muestran que la producción científica española sobre gerontología ha experimentado un amplio crecimiento en las últimas décadas pero este crecimiento ha sido dispar en las diferentes áreas de conocimiento. En concreto, en las Ciencias Sociales el crecimiento ha sido irregular y discreto.

Respecto al segundo objetivo, se ha encontrado que en España no se ha difundido suficientemente lo que supone ser mayor, más bien lo que persiste es una imagen social negativa de las personas mayores. Esto dificulta la consecución del objetivo planteado desde la OMS y, en España, desde el IMSERSO, de lograr un envejecimiento activo, ya que los estereotipos sociales inciden, tal y como afirma Fernández-Ballesteros (2011), en la propia vivencia del envejecimiento y puede ocurrir que la persona se acabe ajustando a las expectativas estereotípicas. Una de las posibles causas de que prevalezca esta imagen negativa es la deficiente difusión de los resultados de las investigaciones gerontológicas que se están realizando.

La percepción del empoderamiento juvenil como elemento inclusivo: jóvenes en desventaja social

Mª Pilar Rodrigo, Javier Páez, Myriam Arenillas

La presente comunicación se desprende del proyecto de investigación “PROYECTO HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil” (Ref.: EDU2013-42979-R). El objetivo principal de la comunicación es dar a conocer los resultados preliminares del proceso llevado a cabo a través de una metodología cualitativa de evaluación participativa con un grupo de jóvenes en situación de desventaja social donde se pretende investigar el empoderamiento juvenil.

Teóricamente se enmarca dentro del estudio de la investigación y evaluación en el ámbito de la igualdad de oportunidades de los jóvenes, quienes se encuentran en un momento particularmente vulnerable y requieren de ambientes enriquecedores. En esta investigación se pretende indagar sobre lo que estas dinámicas aportan realmente al empoderamiento juvenil desde una perspectiva de inclusión social.

Durante el proceso de evaluación participativa los jóvenes construyen una conceptualización compartida sobre lo que significa el empoderamiento juvenil; para identificar indicadores de empoderamiento juvenil; y para ponerlos, por último, en relación con los espacios, tiempos o procesos en los que se desarrolla la vida de los jóvenes en tanto que grupo o configuración social.

El grupo en sí mismo determina las estructuras y dinámicas que van a conformar el proceso, otorgándole así un carácter único e irrepetible.

A lo largo del proceso se hará uso de diversos recursos de trabajo colaborativo que hoy en día se configuran como elementos potenciales para favorecer los procesos de empoderamiento en sí mismos.

Finalmente, se pondrá en relación los aprendizajes generados por la participación en el proceso, determinando de qué manera contribuye al empoderamiento de los jóvenes y de aquellas comunidades que protagonizan dicha participación.

La didáctica de la prevención. La adaptación cultural de un programa de educación familiar basado en evidencia para adolescentes en riesgo: el Strengthening Families Program 12-16

Carmen Orte Socias, Lluís Ballester Brage, Josep L. Oliver Torelló, Joan Amer Fernández, Rosario Pozo Gordaliza, María Valero de Vicente

El Strengthening Families Program (SFP) es un programa de trabajo socioeducativo con familias, basado en evidencia y con contenido cognitivo-emocional diseñado en Estados Unidos por Karol Kumpfer en 1985, con casi treinta años de trayectoria y múltiples adaptaciones internacionales. La adaptación española del programa realizada por GIFES se llama Programa de Competencia Familiar y se han llevado a cabo 45 aplicaciones en el grupo de edad de 7 a 12 años. La presente propuesta versa sobre el enfoque de aplicación a un nuevo grupo de edad: jóvenes adolescentes en riesgo, entre 12 y 16 años de edad y sus familias. En cuanto a la metodología, se ha llevado a cabo la adaptación cultural de los contenidos del programa, con una prueba piloto y la elaboración de los manuales. En cuanto a los resultados y la discusión, se comentan los principales aspectos a tener en cuenta para la adaptación cultural de un programa basado en la evidencia, a la vista de la experiencia evaluada del Programa de Competencia Familiar 12-16 y subrayando la vertiente didáctica de los materiales elaborados (diseñados para una correcta comprensión e implicación de las familias participantes). Estos aspectos a tener en cuenta son: i) primera traducción de los manuales originales del programa (versión norteamericana); ii) la discusión de la idoneidad de los vocabularios y ejemplos utilizados en los manuales (primero en el seno del grupo de investigación y después con grupos de discusión con adolescentes); iii) la elaboración de los manuales y las guías del Programa de Competencia Familiar para su aplicación en un primer piloto o aplicación del programa; iv) este primer piloto y antes de una ronda de 10 aplicaciones del programa se lleva a cabo una nueva revisión, teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias para su mejor comprensión e utilización en el contexto español; v) una vez terminadas las 10 primeras aplicaciones de la versión de 12 a 16 años, actualmente en curso, tendrá lugar la revisión definitiva de los manuales y guías. En todo este proceso se tiene especialmente en cuenta que las explicaciones, debates y “roleplays” de los manuales estén bien planteados y con ejemplos adecuados para la población de referencia en el contexto español.

Corresponsabilidad educativa y familias: claves para la mejora de la formación de los formadores

Belén Pascual Barrio

El Programa de Competencias Familiar (PCF) para familias con hijos adolescentes de 12 a 16 años es una adaptación española del programa Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985, Kumpfer et al. 1989). Sus objetivos se centran en la mejora de las relaciones familiares, incrementando las competencias parentales y mejorando las habilidades sociales y la conducta de los hijos de familias en situación de vulnerabilidad. En el marco de la adaptación y la evaluación constante para comprobar la eficacia del programa, la cualificación de los formadores es un elemento clave de la acción educativa en el programa. Para ello, la formación de formadores cuenta con un seguimiento que nos permite ajustar éstas a las necesidades percibidas por los propios formadores.

En el trabajo presentamos un estudio de esas necesidades relacionadas con las habilidades y actitudes que favorecer la práctica educativa en el PCF. Desde un enfoque cualitativo, las técnicas utilizadas han sido la entrevista en profundidad y los grupos de discusión. El resultado del análisis de las 16 entrevistas previas realizadas en el último trimestre de 2015 a los formadores de 4 aplicaciones permiten destacar como elementos clave de sus propias competencias:

En primer lugar, consideran básicos los conocimientos y experiencia anterior en el manejo de las habilidades sociales, lo cual coincide con estudios realizados previamente (Orte et al., 2015). De esas habilidades destacan las comunicativas, orientadas al trabajo tanto para los adultos como con los jóvenes, considerando un elemento esencial para la mejora de las relaciones familiares. En segundo lugar, una vez se cuenta con esas competencias básicas y específicas, la actitud se considera fundamental: ser receptivo, respetuoso, empático, atender y percibir a los otros.

El formador debe ser capaz de establecer un buen vínculo y adoptar una actitud comprensiva, abierta a las problemáticas y a diferentes formas de entender las mismas, siendo capaz de dar opciones aun a pesar de la complejidad que conlleve la situación familiar.

Con respecto a los padres, se valora la capacidad para trabajar la autoconfianza de las madres y padres, así como la necesidad de transmitir la importancia y las estrategias para dedicar tiempo a sus hijos e hijas. Con respecto a los hijos, se destaca la capacidad para trabajar el respeto, el autoconocimiento y las habilidades de comunicación. En cuanto a las familias en su conjunto, el formador debe ser capaz de transformar el deseo del cambio rápido en la aceptación de un proceso educativo que permita reducir la frecuencia de respuestas no adecuadas y el aumento de otras capacidades adecuadas y hasta entonces poco valoradas.

Ya por último, como fortalezas del formador, se valora la predisposición a aprender, cercanía, naturalidad, sentido del humor, capacidad de escucha, capacidad para moderar los debates y la claridad expositiva. Se necesita predisposición, cercanía y buen trato, pero el intento de ayudar no debe hacer perder al profesional el lugar que le corresponde.

Una investigación sobre empoderamiento juvenil: Presentación del "Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes" y de sus principales fases de investigación

Pere Soler Masó, Judit Font Redoland, Manel Jiménez Morales, Asun Llena Berñe, Myrte Monseny Martínez, Héctor Núñez López, Alan Salvadó Romero, Narcís Turon Pèlach

INTRODUCCIÓN. La situación de inestabilidad económica y financiera vivida en los últimos años en Europa y en los mercados mundiales ha puesto más de relieve la necesidad de atender las necesidades de los jóvenes, la urgencia de unas políticas de juventud en consonancia con los principales retos actuales y la ineludible inversión de conocimiento e innovación en las políticas y acciones socioeducativas dirigidas a este colectivo. En estos mismos años el empoderamiento ha devenido el paradigma de las teorías del desarrollo, llegando a ser una de las finalidades presentes en muchos programas socioeducativos.

OBJETIVO. La investigación que presentamos pretende profundizar en los espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil, generando conocimientos y orientaciones para la acción socioeducativa y el diseño de mejoras políticas destinadas a los jóvenes, su calidad de vida y su realización como personas y ciudadanos.

MÉTODO. Esta comunicación presenta el plan de trabajo que se está desarrollando desde el 2014 y hasta el 2017 a partir de cuatro fases. En la primera fase se tratará el trabajo realizado para construir el estado del arte sobre la temática de estudio y su contraste con entidades y servicios a partir del consejo asesor de la investigación que acompaña todo el proceso.

En la segunda fase se presentará el trabajo de campo. Se ha construido y validado un sistema de indicadores de empoderamiento juvenil. Este sistema ha sido sometido también a valoración en cuatro grupos de evaluación participativa protagonizados por jóvenes. También se ha aplicado un cuestionario a una muestra de jóvenes entre 20 y 26 años y se han realizado además seis relatos de vida a jóvenes con distintas trayectorias y perfiles con la finalidad de relacionar los datos anteriores con discursos y relatos biográficos que ayuden a comprender e ilustrar experiencias de empoderamiento.

En la tercera fase está prevista la realización de un evento científico en forma de congreso en el que se recopilarán experiencias y propuestas y se someterán a discusión algunos de los datos obtenidos. Completa esta fase la realización de *focus groups* con jóvenes, profesionales y expertos del sector y académicos, con el fin de formular propuestas y guías de acción para el empoderamiento juvenil.

Finaliza el proyecto con la cuarta fase destinada a la difusión de los resultados. Para ello se cuenta además de la organización del evento científico antes mencionado, con la tarea del consejo asesor de la investigación y con la realización de un web.doc y un documental que ha de posibilitar comunicar y difundir los principales resultado de la investigación de una forma amena y didáctica.

RESULTADO Y CONCLUSIONES. La investigación está aún en curso pero el objetivo de la comunicación es avanzar algunos de les resultado parciales de la primera y segunda fase de investigación y apuntar ya unas primeras conclusiones sobre el estado del empoderamiento juvenil en nuestro país.

Corresponsabilidad parental: Concepciones educativas diferenciales según el género, la clase social y el medio

Torío, S.; Inda, M.; Fernández, C. Mª; García-Pérez, O.; Peña, J.V.; Rodríguez, Mª C.

INTRODUCCIÓN. Hoy en día cobra fuerza la idea de entender la familia como una comunidad solidaria pero el análisis de los comportamientos revela que la mujer sigue desempeñando la responsabilidad principal (INE, 2016). En este sentido, es necesario proporcionar a las familias una serie de servicios y programas centrados en el contenido de las tareas y funciones parentales para habilitarlas en el desarrollo de una parentalidad positiva (Center for Parenting and Research, 2006; González Sánchez, 2013; Mattew, Sanders, Markie-Dadds & Turner, Moreno, 2010; Sanders 1998, 2008; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003; Vargas- Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

OBJETIVOS. El objetivo de esta investigación, entre otros, es analizar las concepciones educativas diferenciales según el género (modos de ser padre y madre en la sociedad actual) en familias con hijos e hijas de Educación Infantil y Educación Primaria de diversos municipios del Principado de Asturias y valorar diferencias según los diversos contextos sociales de clase y modos de vida.

MÉTODO. La muestra está representada por 225 unidades familiares que han cumplimentado el *"Inventario sobre pautas y recursos educativos familiares",* una escala que evalúa las siguientes dimensiones: las imágenes de paternidad y maternidad en el proyecto de vida, los estilos educativos, el reparto del trabajo doméstico diario, las principales fuentes del conflicto familiar y las formas de comunicación utilizadas en la dinámica familiar. El procedimiento de recogida de datos se ha gestionado a través del equipo directivo de los centros, enviando al domicilio familiar dos cuestionarios: uno para la madre (abuela o tutora legal) y otro para el padre (abuelo o tutor legal) para ser rellenados por separado. En lo que atañe al análisis de los datos, se realiza en base un análisis cuantitativo con el paquete estadístico IBM SPSS 22.

RESULTADOS. Los resultados muestran que las familias poseen recursos educativos suficientes pero éstos no son utilizados, siendo útil trabajar las preferencias y creencias respecto al reparto de trabajo doméstico y los roles de género, así como dotarles de nuevos patrones de organización y comportamiento.

CONCLUSIONES. La educación parental grupal con metodología experiencial en materia de corresponsabilidad, posibilita espacios y encuentros de intercambio entre grupos mixtos de padres y madres resaltando el potencial y los recursos con los que cuentan para afrontar las diferentes situaciones cotidianas y constituye un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios en las competencias parentales (ver, entre otros, Maíquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000; Maíquez, Blanco-Villaseñor, Rodrigo & Vermaes, 2000; Maganto & Bartau, 2004; Martín, Alemán, Marchena & Santana, 2015; Martínez, 2009; Orte, Ballester & Mach, 2013; Pérez-Bóveda & Yániz Álvarez 2015; Rodrigo, et.al, 2000, 2006, 2008, 2010a, 2010b; Torío, Peña, Rodríguez, Fernández, Molina, Hernández & Inda, 2013; Torío, Fernández e Inda, 2016). Las familias descubren que profundizando en una estructura familiar menos estereotipada por género y con roles menos diferenciados, se inicia un proceso de cambio en el

comportamiento respecto al trabajo doméstico (las tareas del hogar, el cuidado de los hijos e hijas, el trabajo emocional) así como se aumentan los sentimientos de seguridad y competencia en la tarea educativa. De igual modo, perciben la necesidad de elaborar y compartir el modelo educativo entre los progenitores. En síntesis, contribuye a configurar dinámicas familiares construidas desde la corresponsabilidad.

Cualidades resilientes en jóvenes extutelados. Claves para la intervención socioeducativa

Teresita Bernal Romero

INTRODUCCIÓN. La resiliencia es un factor determinante en la vida de los jóvenes extutelados, pues estos tienen que enfrentar situaciones muy complejas en su vida diaria. La existencia de niveles y cualidades resilientes en esta población puede sugerir claves en la intervención socioeducativa que permitan fortalecer las formas que usan los jóvenes para abordar las dificultades.

OBJETIVOS. Desde esta perspectiva, los objetivos que se plantearon en este estudio fueron: 1) Identificar el nivel y las cualidades resilientes de jóvenes extutelados colombianos y 2) Proponer estrategias de intervención socioeducativa que promuevan cualidades resilientes.

MÉTODO. La muestra quedó constituida por 53 jóvenes entre los 18 y los 28 años que estuvieron en su adolescencia en el sistema de protección (66% hombres y 34% mujeres). Se utilizó la Escala de Resiliencia (Wagnild y Youngen, 1993), con 25 ítems que miden las cualidades personales favorecedoras de la adaptación resiliente. La escala en este caso tuvo un coeficiente alfa de 0,852 y alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0,868, lo que indica una elevada consistencia interna del instrumento.

RESULTADOS. El puntaje total de la escala fue de 145,23, con una desviación de 17,74, lo cual indica que estos jóvenes tienen una moderada alta capacidad de resiliencia. Los jóvenes de la presente investigación obtuvieron las mayores puntuaciones en la competencia personal y en las características de independencia y confianza en sí mismos.

DISCUSIÓN. Llama la atención como estos jóvenes obtienen más altos puntajes que los jóvenes que cursan estudios en universidades privadas del mismo país (Quiceno, Vinaccia, Barrera, Latorre, Molina y Zubieta, 2013). Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los jóvenes extutelados tienen niveles y cualidades que favorecen la adaptación resiliente, es decir tienen potencial para hacer enfrentar situaciones conflictivas, como lo han planteado (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011). Estos elementos se constituyen en claves de la intervención socioeducativa, que podría centrarse en la generación de independencia, el dominio de sí mismo, la perseverancia, la confianza en sí mismo y el reconocimiento de fortalezas y limitaciones personales, elementos constitutivos de las cualidades halladas en nuestro estudio.

Relación interpersonal profesor-alumno y clima de aula con alumnos vulnerables en el primer Ciclo de ESO desde la perspectiva de la intervención socioeducativa

Marco Antonio Manota Sánchez

INTRODUCCIÓN. Se pretende, desde la perspectiva de la intervención socioeducativa y especialmente con alumnos vulnerables, presentar una investigación en la que se analizan algunos elementos integrantes de la relación interpersonal profesor-alumno en el primer ciclo de la ESO como condicionantes del clima de aula.

OBJETIVOS. Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos del Primer Ciclo de Secundaria sobre la relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula.

MÉTODO. Se exploran las percepciones de profesores-tutores y alumnos, a partir de una metodología mixta secuencial por etapas:
Recolección de datos cuantitativos: Test de Adaptación Multifactorial Infantil (*TAMAI*) y cuestionarios *ad hoc* sobre "Percepción del Clima de Aula por el Alumnado" y "Percepción del Clima de Aula por el Profesorado".
Recolección de datos cualitativos: entrevistas semiestructuradas a los profesores-tutores y focus-group con los alumnos.
Población: 540 alumnos y 18 profesores-tutores, pertenecientes a tres centros similares de tres Comunidades Autónomas.
Muestra de alumnos: 263, que cumplimentaron el *TAMAI* y el cuestionario *ad hoc*.
Muestra de profesores-tutores: 13.

RESULTADOS. Los alumnos se sienten con confianza para hablar sobre ellos mismos a los profesores, si bien los alumnos más vulnerables ofrecen más resistencia. Los profesores-tutores consideran que deben estar atentos y disponibles para escuchar a los alumnos, también a los que manifiestan peor comportamiento.
Si bien los profesores-tutores consideran que la autenticidad resulta un importante factor en la intervención educativa, no consideran que compartir sus emociones mejore el clima de aula.
Los alumnos perciben los estados emocionales negativos de los profesores, lo que afecta a sus estados de ánimo.
Para los profesores-tutores, una buena relación interpersonal mejora el clima de aula, resultando más viable la prevención y resolución de conflictos, especialmente si consiguen que los alumnos sean protagonistas.
Las percepciones negativas de los profesores afectan más a los alumnos vulnerables.
Los alumnos se sienten satisfechos con las relaciones que establecen con sus profesores y compañeros. Los profesores-tutores también expresan su satisfacción en las relaciones interpersonales que establecen con los alumnos. Para los alumnos, pasarlo bien con sus amigos es una motivación para asistir a clase.

CONCLUSIONES. El profesor juega un papel importante en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos para mejorar su comportamiento. Afecta especialmente a los más vulnerables, reforzándose la importancia la implicación y cercanía personal del profesorado.

Los alumnos perciben la incidecia de las emociones negativas del profesor en el clima de aula. Si embargo, para los porfesores-tutores compartir sus emociones con los alumnos no mejora el clima de aula. Aparentemente las emociones les generan inseguridad, produciendo contradicciones en las respuestas, a pesar de que consideran a la autenticidad un elemento fundamental.
Los profesores-tutores perciben la escucha a los alumnos como componente educativo y realizan el esfuerzo de adaptarse a cada uno de ellos.

El voluntariado de Acción Social y Educativa: su contribución a la formación del estudiantado de Grado en Educación Social y Trabajo Social.

Sabina Checa Caballero, Natividad Orellana Alonso

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la reformulación del proceso enseñanza-aprendizaje, la Universidad empieza a considerar espacios alternativos al aula, entre ellos el voluntariado, como esferas complementarias desde donde unir teoría y práctica y hacer explícita la formación integral del estudiantado (profesional/social) a través de la educación en competencias compartidas.

Además de su edad, las distintas características personales e inquietudes sociales que se le supone al estudiantado de lo social les hacen engrosar en mayor medida las listas del voluntariado. Esto, unido a la actual situación de desmantelamiento del sistema de protección social y del amplio desempleo en sus profesiones, hace que el voluntariado se vea por este alumnado como una oportunidad de formación y experiencia pre-profesional, así como de entrada al mercado laboral.

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio. Nuestro objetivo actual es conocer la percepción que el estudiantado universitario de lo social tiene acerca de la relación entre el voluntariado y su formación académica, analizando su opinión respecto a cómo contribuye este a su preparación e inserción profesional.

La finalidad del estudio es exploratoria, basado en un diseño de encuestas. Se empleó un cuestionario elaborado ad hoc, con preguntas cerradas tipo Likert (escala de acuerdo de 7 puntos). La muestra está formada por 448 estudiantes de los Grados en Trabajo Social y Educación Social de la Universitat de València y de la Universidad de Castilla-La Mancha (concretamente del Campus Universitario de Cuenca), de los cuatro cursos académicos correspondientes al curso 2014/2015. Centrándonos en los 5 ítems de la dimensión señalada (Alfa de Crombach= .712).

Los análisis realizados permiten describir de manera univariada cada ítem y posteriormente realizar un estudio diferencial (sexo, titulación, universidad, curso y experiencia en voluntariado). Además, se ha realizado un Cluster para comprobar la existencia perfiles diferenciados respecto a su opinión en los 5 items de la dimensión.
De los resultados se desprende que el voluntariado contribuye a:

- mejorar y completar la formación académica del estudiantado
- conocer la realidad social que este encontrará en un futuro,
- probar su valía profesional,
- adquirir experiencia profesional y
- entrar y promocionar en el mundo laboral.

Sin embargo, no consideran que debería ser obligatorio el voluntariado para entrar en las titulaciones de lo social o para poder ejercer.

Aparecen diferencias en función del sexo, la experiencia en voluntariado, del curso académico y de la titulación y/o Universidad.

Además, aparecen cuatro perfiles diferenciados en el Cluster de K-medias.

Conclusiones: el alumnado valora el voluntariado de Acción Social y Educativa como un espacio importante de formación y experiencia *preprofesional*. Siendo más críticos los hombres, el alumnado de Trabajo Social, las personas que no han sido voluntarias y los más cercanos al mundo laboral (curso). Esto es congruente con estudios previos. Señalar también que es necesario seguir indagando y construyendo instrumentos más apropiados para valorar estos aspectos.

Estudio de caso: la resolución de conflictos apoyada por una propuesta pedagógica mediada por TIC

Ana Dolores Vargas Sánchez, María Cristina Quevedo Arias, Nidia Janet Suarez Ortiz

Dentro de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por las TIC de la Universidad de La Sabana se ha formulado una investigación cualitativa que se enfoca en analizar cómo una propuesta pedagógica mediada por TIC aporta a la solución de conflictos en los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de los colegios públicos Domingo Faustino Sarmiento y Juan del Corral, de las localidades de Engativá y Barrios Unidos de Bogotá.

Tomando como punto de partida la necesidad de ir en concordancia con las leyes establecidas (Ley 115 de educación y Ley 1620 sobre Convivencia Escolar) dentro del sistema educativo colombiano, las cuales propenden por prevenir y disminuir la violencia escolar en los estudiantes. Por lo que es un reto que los docentes logren generar cambios y formar estudiantes comprometidos en enfrentar los conflictos positivamente.

La propuesta pedagógica apoyada en TIC se planteó en tres fases: fase de sensibilización, fase de interiorización y fase práctica, dentro de las cuales se implementaron doce actividades en un encuentro semanal de dos horas con los estudiantes, haciendo uso de herramientas web como Prezi, Educaplay, Agrega.

Los resultados de este estudio de caso evidencian que en presencia de un conflicto, los estudiantes imponen su criterio y cierran la posibilidad de escuchar al otro, sólo escuchan cuando el docente lo exige para dar tratamiento al conflicto, sin embargo son conscientes de la importancia del diálogo y la escucha. El respeto y diálogo entre los estudiantes se incrementaron a medida que el proyecto avanzó a través del trabajo en grupo, observándose las buenas relaciones y la solidaridad para llegar al propósito establecido. También, fueron evidentes las manifestaciones agresivas entre niños y niñas, las cuales en su mayoría fueron ocasionadas por niños quienes se mostraron agresivos físicamente, mientras que las niñas usaban la agresión verbal o buscaban el apoyo de un adulto.

Las actividades apoyadas por TIC contribuyeron en el desarrollo de valores, habilidades sociales y comunicativas en una parte significativa del grupo, permitiendo una reducción en las agresiones físicas y verbales entre compañeros, aunque no se puede desconocer que en un grupo pequeño de ellos no se logró con la misma intensidad. A medida que el proyecto avanzó se evidenció cómo los estudiantes buscaron alternativas de solución a los conflictos y cómo algunos se apoyaban en una tercera persona para su oportuna intervención. Se observó por parte del grupo el interés de participar e interactuar con las TIC, lo que generó una grata experiencia y motivación constante.

La adopción de la propuesta mediada por las TIC es aceptada por los estudiantes, no sólo por el ingrediente digital que la compone, sino también gracias al acompañamiento permanente del docente de aula, quien es su guía. Es importante que este tipo de actividades y proyectos se puedan llevar a cabo de forma constante

en el contexto colombiano, de tal manera que permita el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos para la vida diaria, siendo una oportunidad de aprendizaje y mejoramiento en las relaciones interpersonales.

Estudio sobre la relación entre la condición de marginalidad social y el papel de la escuela como agente de análisis y conocimiento

Donatella Donato

En el mundo globalizado el proceso de homologación interesa también a la escuela. El currículo oficial y prescrito condiciona la estructura del sistema escolar (Gimeno, 1998). La educación formal selecciona saberes y conocimientos, además de pedir éxitos y competencias (Apple, 1993). En los barrios marginales en riesgo de exclusión social los centros educativos deben contextualizar aún más su propuesta formativa. Buscar soluciones y proyectar iniciativas para mitigar en lo posible el conflicto social emergente. Es el profesorado quien elige cómo operar en su oficio de enseñar: reproducir el modelo prescrito o apostar por la innovación pedagógica (Giroux, 1994). Entendemos que el análisis del contexto de vida y de las condiciones sociales en las que viven los alumnos y sus familias, son una tarea fundamental para el desarrollo y la formación del pensamiento crítico. Todo ello a través del conocimiento de las razones históricas, sociales, económicas y políticas subyacentes a una particular condición de vulnerabilidad y marginalidad social.

A partir de estos supuestos, nos planteamos como objetivo analizar la relación entre la condición de marginalidad del entorno social y el papel de la escuela como agente transformador. Preguntas que orientan la indagación:

¿Cómo los profesores potencian con sus actuaciones didácticas el conocimiento del barrio?

¿Cómo se aborda la marginalidad en el currículo, los conflictos sociales y la movilización del barrio?

¿Cómo en las aulas escolares se habilitan espacios y tiempos para la reflexión individual y colectiva acerca del entorno?

El estudio es de carácter etnográfico y hemos utilizado: la observación participante, entrevistas, relatos de vida, el análisis documental del proyecto educativo de centro y de las iniciativas de innovación. Entramos en un centro público y en otro concertado que participa en las “Comunidades de Aprendizaje”, ambos en un mismo barrio de Valencia. Entrevistamos a miembros de ambos equipos directivos, de las AMPAS y estudiantes de los últimos cursos de Primaria. La observación se realizó en el último trimestre del curso 2014-15 de las actividades escolares con el entorno social.

A partir del material recogido se observan, con carácter provisional, algunas tendencias que planteamos aquí. La más relevante, sin duda, es que a medida que el barrio ha ido cambiando su constitución socioeconómica, entre otros factores, por la pérdida de la población autóctona en más de un 60%, los centros también. Entra en su interior parte de la conflictividad del barrio, entre otros motivos porque cambia la composición del alumnado y la del claustro.

En una segunda parte de la investigación, se trabajará con grupos de exalumnos de estos centros que viven en los barrios estudiados para conocer sus ideas sobre el concepto de marginalidad y vulnerabilidad social. Se intenta así explorar cómo desarrollan su capital cultural y social (Bourdieu, 1986) a la hora de analizar el contexto de vida y mejorar las condiciones dentro y fuera de la escuela.

El objetivo es documentar las opiniones de los jóvenes sobre la necesidad de hablar de marginalidad en la escuela y si ellos consideran importante este tipo de intervención educativa como base para el desarrollo del pensamiento crítico.

¿Es socializar un componente esencial en el oficio de educar?

Carlos Norberto Heguy Larravide

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo se encuadra dentro de la metodología: ensayo filosófico. Quien lo realizó desde su experiencia como docente cuestiona la consabida idea que educar es socializar. Su propósito es comprender los vocablos educación y sociedad en profundidad. De ello surge una serie de cuestiones léxico-semánticas no resueltas que revelan el gran equívoco de la metafísica occidental: eludir el tema de la individuación.[6] El pensamiento pedagógico occidental podría resumirse en tres palabras: ocultar ese equívoco.

DESARROLLO. A partir de Platon la tarea de educar marcó el cierre de puertas en general a todo problema y a toda pregunta. El termino sociedad traducción latina de la palabra griega koinonía, luego de un sinnúmero de trampas léxicas se adhirió en el correr de los siglos a una nefasta concepción política [7] que culminó en un idealismo abstracto de sistemas educativos repletos de respuestas. Desde los intrincados caminos de la filosofía, concluimos que no se ha realizado un exhaustivo análisis hermenéutico del tema.

No existe aprendizaje en sentido general, solamente existe el aprendiz, con su historia, su individualidad, nombre y apellido. Los 500 años de modernidad crearon profundos cambios en el hombre, las ciencias sociales y en especial la sociología eludieron, aquello que tuvo en vilo al pensamiento de los siglos XII y XIII: el proceso de individuación [8]. La comunidad como totalización en curso se aproximaba a lo que hoy llamamos: "formación discursiva"[9]. Lo social hoy no significa nada,[10] ignora lo estratigráfico, lo pre-personal, superficies por donde se introducen el hiperconsumo y la fiebre por adquirir bienes. Lo antropogenético permitiría comprender como adviene el actual sujeto económico y el deseo saboteado en su potencialidad de producir signos, nos daría las pistas de como interceptar desde una nueva alfabetización esa metafísica de la subjetividad. Debemos preguntarnos con Sócrates si los problemas son verdaderamente problemas. La sociedad griega lo condenó porque asumió el compromiso de restituirlos a su verdad.

En los resquicios de una cultura impregnada por el imperio de una economía informacional, educar requiere estrategias transdisciplinarias o de desasignaturización, construir formatos pedagógicos para temporalidades diferentes, donde lo epistemológico ilumine los seudoproblemas históricos del momento presente.

CONCLUSIÓN. La Escuela y el Estado-Nación persisten como resabios que imponen referentes únicos, sin enfrentar una realidad cada vez más esquiva y huidiza. Más que un escenario devastado por el caos y la incertidumbre, la socialidad constituye un perfecto "orden de progreso tecnológico" donde el poder impone la idea de un sujeto construido. El "proceso de socialización" falsea la soberanía de lo grupal. Educar es

---

[6] SIMONDON. G. (2009) *La individuación a la luz de la nociones de forma y de información, Buenos Aires*: Ed La Cebra y Ed. Cactus.-

[7] ESPÓSITO, R. (2003) *Comunitas: Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires*. Ed. Amorrortu

[8] DELEUZE, G. (2009) *Diferencia y repetición* Barcelona – Ed. Amorrortu

[9] FOUCAULT, M. (1995) *La arqueología del saber*. 10 ed. México – Ed. Siglo XXI.-

[10] LATOUR. B (2007) *Nunca fuimos modernos* Madrid Siglo XXI

construir lo público desde lo comunitario como totalización en formación, único modo de subsanar esa alteración que heredamos desde la modernidad.

Publicidad y emociones: lo que sentimos al ver un logotipo

Rafael Moreno Díaz, Pedro Rojas Pedregosa

INTRODUCCIÓN. La publicidad ha experimentado un profundo cambio que la ha llevado a ser omnipresente en la sociedad mundial. Desde dar conocer la existencia de bienes de consumo (Satué, 1999), la publicidad ha evolucionado hasta ser un enorme negocio presente en los medios de comunicación y sociedades del planeta. Su intención ahora no es tanto la promoción del objeto como la consecución del mayor número de compradores que lo adquieran frente al resto de productos de similares características.

Dado que consideramos que gran parte del éxito de la publicidad radica en cómo generar emociones en la audiencia, en el presente trabajo analizaremos la relación existente entre publicidad y emociones, sirviéndonos para ello de algunos personajes vinculados a la marca, que, en muchas ocasiones, funcionan como verdaderos representantes icónicos del producto (Racionero y Sáinz, 2011), y sobre los que descansan la mayoría de las emociones asociadas al mismo (Atkin, 2005).

OBJETIVOS.

- Explorar las emociones y sentimientos experimentados por el alumnado al recibir publicidad.
- Valorar la correlación existente entre emociones, logotipo y el producto anunciado.
- Determinar qué diferencias existen entre chicos y chicas a la hora de experimentar dichas emociones.

METODOLOGÍA. Para realizar nuestra investigación hemos seleccionado cuatro personajes conocidos por el público infantil: Mickey Mouse, Ronald McDonald, Monopoly y Android. Tras la observación de cada uno de los personajes se pidió a los participantes que utilizaran cuatro palabras para definir a cada uno de ellos, más una quinta en la que debían decir a qué producto creían ellos que hacía referencia la imagen mostrada.

Una vez obtenidas todas las respuestas, se realizó un recuento de las palabras más utilizadas por los participantes, así como de aquellos que habían identificado el producto a los que se refieren los personajes estudiados. Para este estudio se ha contado con una muestra de 83 alumnos, repartidos en 41 chicas y 42 chicos, obteniéndose un total de 415 respuestas a cuantificar. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 12 y los 13 años.

RESULTADOS OBTENIDOS. Tras analizar los cuatro personajes utilizados y las respuestas dadas, se obtiene los siguientes resultados:

- Monopoly: dinero, compras, hoteles, diversión. Juguete o juego de comprar.
- Ronald McDonald: comida, divertido, alegre, familia. Relacionado con hamburguesas.
- Mickey Mouse: divertido, peluche, dibujos, gracioso. Es un dibujo animado, un peluche.
- Android: móvil, comunicación, jugar, amigos. tablet y móvil.

CONCLUSIONES.

- Existe relación entre personaje y producto, pues casi todos los participantes lo asocian a los productos a los que suelen acompañar.
- Presencia de emociones positivas en la mayoría de los casos. Es curioso que casi todos los personajes se asocian al juego y a la diversión.
- Pocas emociones negativas, solo referentes a Monopoly (perder y arruinarse) y a Android (roto: aparece al romperse la tablet).
- La publicidad incide en las emociones que experimentan los consumidores.

Prevención de la violencia a través del cine. Repensando Fast and Furious con adolescentes

Rafael Moreno Díaz, Pedro Rojas Pedregosa

INTRODUCCIÓN. La industria cinematográfica es consumida por la gran mayoría de la población mundial. Sin embargo, el cine no es solo un medio encaminado al entretenimiento o un negocio, sino que también es un mecanismo de transmisión de información. No es raro que, junto a los universos oníricos plasmados en el cine, aparezcan valores positivos como el amor, la felicidad o la compasión, a la par que referencias a la violencia, la delincuencia o la agresividad. Si tenemos en cuenta la influencia que los medios de comunicación tienen en el público adolescente, esteremos de acuerdo en afirmar la necesidad de dotarles de las herramientas necesarias para apreciar estos valores y paliar las posibles influencias negativas que las películas puedan tener en su conducta.

En este trabajo centraremos nuestra atención en la saga Fast and Furious, conocida entre público adolescente y de gran éxito a nivel mundial. Abordaremos el estudio de los personajes, tanto buenos como malos, para ver en qué se parecen o diferencian, determinando también hasta qué punto las acciones desempeñadas por unos y otros les hacen merecedores de estar en uno u otro grupo.

OBJETIVOS.

- Visionar y analizar diferentes escenas de las películas Fast and Furious.
- Diseñar y utilizar un protocolo de análisis de los personajes protagonistas.
- Compara las acciones de los protagonistas con los valores socialmente deseables.
- Valorar la utilización de violencia como vehículo de éxito.
- Prevenir la identificación del alumnado con este tipo de personajes.

METODOLOGÍA. Previo al trabajo con el alumnado, se diseña un cuestionario de recogida de información que nos permita valorar las acciones de los personajes que aparecen en las películas. A través de preguntas abiertas pretende abordar las acciones que realizan los protagonistas de la saga y sus antagonistas.

Posteriormente, y tras el visionado de algunas escenas, se completa el cuestionario para cada uno de los protagonistas para, finalmente, establecer una comparación entre las acciones que realizan los buenos y los malos.

RESULTADOS OBTENIDOS.

- El alumnado piensa, al principio, que los buenos hacen el bien y que los malos hacen el mal.
- No hay chicas malas, el malo siempre es un chico.
- Los buenos hacen carreras, entienden de coches, engañan a la gente, roban coches y dinero, matan a personas.
- Los malos hacen carreras, tienen coches tuneados, engañan, roban y matan. Hacen lo mismo que los buenos.
- Los buenos son buenos aunque utilicen la violencia como vehículo para lograr el éxito: sus agresiones y conductas antisociales están justificadas.

CONCLUSIONES.

- La violencia justifica el éxito, se utiliza para enfrentarse a los malos y obtener la victoria.
- Actitudes como robo, engaño, conducción temeraria y demás, se asocian a los personajes buenos, al éxito.
- Necesario prestar atención a la influencia que estos personajes pueden tener en la conducta de los adolescentes.

Unidad de Vinculación Artística: Hacia un modelo de experiencias

Yuridia Rangel Güemes, Magdala López

La presente es una reflexión en torno al proceso de enseñanza de las artes en nuestra comunidad a fin de definir las coordenadas de una investigación que desemboque en un modelo de experiencias propias de la UVA.

INTRODUCCIÓN. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución pública y laica dedicada a la educación cuyas tareas sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. El Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT) es creado por decreto universitario en 2005 y en 2010, el CCUT abre al público la Unidad de Vinculación Artística (UVA) con una amplia oferta de talleres libres inscritos en el marco de la educación no formal. Desde entonces, los talleres están dirigidos a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de la zona norte de la ciudad, específicamente del histórico sitio de Tlatelolco.

OBJETIVOS.
Definir las directrices de investigación en torno al proceso de enseñanza de las artes en la zona norte de la Ciudad de México.
Reconocer los alcances, logros y obstáculos del proceso educativo y la experiencia en los talleres libres de la UVA.
Determinar de qué manera la experiencia educativa transforma e impacta un modo de vida.

MÉTODO. En la UVA hemos creado el *Laboratorio de Actualización Docente (LAD*) como un espacio de trabajo con los artistas-docentes donde se intercambian y enriquecen sus herramientas de enseñanza. Este espacio se ha configurado como un eje central de nuestra investigación.
En el LAD ponemos especial énfasis en la relación tripartita que sucede entre el maestro, el aprendiz y el objeto de estudio a fin de deshilar a fondo las particularidades de la experiencia de aprendizaje.

RESULTADOS. A través del trabajo docente del LAD hemos establecido la primera etapa de investigación científica, social y artística para consolidar nuestra labor desde el marco de la educación no formal. Tras una revisión cuidadosa de las herramientas y estrategias utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora queremos generar un Laboratorio de Experiencias donde, valiéndonos de la naturaleza misma del concepto, podamos distinguir el traslado de las experiencias educativas que coinciden en la UVA al contexto comunitario como fin último de nuestra misión.

CONCLUSIONES. De acuerdo con John Dewey, la experiencia estética no es únicamente un asunto de conocimiento sino una condición de realidad, una dimensión de cambio que actúa sobre el presente. De igual forma, para Dewey, la educación es un medio para transformar y/o reconstruir una manera de vivir. En este sentido, la suma de experiencia estética + proceso educativo no formal deriva en un abanico de posibilidades para que el individuo imagine y reinterprete su entorno, al tiempo que contribuye en el reconocimiento de su *ser* en comunidad.

La aplicación del modelo restaurador de orientación familiar en los servicios de intervención a familia e infancia

Paz Cánovas Leonhardt

La diversidad y complejidad de situaciones a las que las familias han de dar respuesta requiere, desde el punto de vista socioeducativo, de una intervención especializada que favorezca el bienestar de todos sus miembros, especialmente de los menores.

Desde los Servicios Especializados de atención a Familia e Infancia (SEAFIs) de la Comunidad Valenciana se trabaja a partir de tres grandes estrategias de intervención: orientación, mediación y terapia familiar. En relación con ellas, en una investigación llevada a cabo por nuestro equipo (Cánovas et al, 2014), pudimos evidenciar que la más utilizada es la orientación, en la medida en que permite fortalecer las capacidades de las familias y favorecer en ellas el desarrollo de la funcionalidad.

En este sentido, hemos desarrollado el Modelo Restaurador de orientación familiar. Este modelo responde a la necesidad de crear un cuerpo teórico que defina, explicite y desarrolle esta estrategia de intervención, porque a pesar de ser la más utilizadas por las propias características de las familias que llegan a los SEAFIs, es al mismo tiempo la que necesita de mayor sistematización y estructuración. Nuestro modelo se fundamenta en los siguientes principios: principio de concepción sistémica y ecológica de la familia, principio de desarrollo familiar, principio de capacidad de aprendizaje del ser humano y principio de *empowerment*. Desde la perspectiva más práctica trata de dar respuesta a cualquier tipo de problemática que puede afectar a una familia, trabajando con ella las competencias necesarias que les ayuden a mejorar su situación en distintas áreas, tanto a nivel instrumental como relacional. En suma, el Modelo Restaurador de Orientación Familiar se fundamenta en unos principios teóricos sobre los que se estructuran una serie de funciones y objetivos de intervención que constituyen la guía en el proceso, persiguiendo como fin último dotar a las familias de las habilidades y destrezas en las diferentes áreas donde se detectan déficits, restaurando así su capacidad real o potencial y alcanzando de este modo una mayor funcionalidad familiar.

Así pues, el objetivo del trabajo que ahora presentamos consiste en analizar la aplicación del modelo restaurador de orientación familiar. Para ello, la metodología empleada ha sido eminentemente cualitativa, en la medida en que pretendemos acercarnos a la realidad para profundizar en ella. El método utilizado ha sido el estudio de un caso concreto trabajado por los profesionales de un SEAFI de la Comunidad Valenciana. De este modo, hemos podido llegar a la esencia del fenómeno y plantear propuestas de mejora desde el punto de vista pedagógico a partir de los resultados obtenidos.

Los resultados de nuestro estudio evidencian la eficacia del Modelo Restaurador de Orientación Familiar en el desarrollo de competencias que favorecen la funcionalidad familiar.

A modo de conclusión, parece claro que una funcionalidad familiar eficiente exige que las competencias instrumentales y relacionales se encuentren suficientemente desarrolladas para permitir que los miembros de la familia se desarrollen personal, familiar y socialmente.

Las intervenciones llevadas a cabo desde los servicios especializados requieren trabajar las competencias parentales de forma holística, en la medida en que persigue el *empowerment* de los miembros del sistema familiar. Lógicamente, este hecho

contribuirá a un menor impacto de los factores de riesgo, promoviendo factores resilientes que propicien el abordaje tanto de la cotidianeidad como de las crisis normativas y/o para normativas que pueda surgir en la dinámica familiar.

Educar(nos) *en* y *con* los tiempos sociales: una tarea pedagógica en clave comunitaria

Andrea Maroñas Bermúdez, María Eugenia Bolaño Amigo

Como fenómeno multidimensional, el tiempo representa –además de una unidad objetiva y mesurable– una variable subjetiva en función de la cultura en la que concretemos sus vivencias. Así, el tiempo "expresa creencias, valores y costumbres propias de un grupo" (Lasén, 2000, p.15) y, por tanto, las maneras de organizarlo y experimentarlo responden a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida; no sólo por lo que el tiempo educa (Caride, 2012), sino por lo que en él hacemos para educar y para que nos eduquen (Caride y Fraguela, 2014).

En esta línea, el tiempo llega a todas las esferas de la vida con patrones de organización múltiples que –desde una perspectiva teórica– nos permiten identificar diferentes formas del tiempo social, destacando: el tiempo personal (en el nivel individual), el tiempo de interacción y el tiempo institucional (en el nivel grupal) y el tiempo cíclico (en el nivel socio-cultural) (Lewis y Weigert, 1992).

Actualmente, la percepción y la organización de los tiempos están distorsionadas o, cuando menos, influenciadas por los ritmos frenéticos que la globalización impone, desplazando las necesidades de la ciudadanía a un segundo plano. En este sentido, los intereses que subyacen al sistema capitalista, intentan convencernos de la posible conciliación entre tiempos e intereses 'irreconciliables' (Rivas, 2006): de un lado, aquellos que obedecen exclusivamente al crecimiento económico y, de otro lado, los que sitúan como prioridad los cuidados y la sostenibilidad humana.

Por lo tanto, asistimos a un escenario complejo con problemáticas sociales –ligadas al incremento del individualismo y la competitividad, las desigualdades en la distribución y usos del tiempo, el deterioro de las redes sociales de apoyo, entre otras cuestiones– que inciden cotidianamente en la vida de las personas y, especialmente, en los ritmos comunitarios.

Es precisamente en los contextos locales donde ponen énfasis las Políticas del Tiempo, que surgen en España en los años noventa como respuesta ante las necesidades derivadas del denominado 'malestar del tiempo' (Recio, 2009). Las alternativas que proponen se centran en articular una gestión de los usos del tiempo en la comunidad que armonice los distintos tiempos de vida y optimice la organización de los recursos comunitarios de manera estratégica, adaptándolos a las necesidades de tiempo y de movilidad expresadas por la ciudadanía (Quintana, 2005).

El trabajo que presentamos –desde una perspectiva teórica-conceptual y tomando la revisión bibliográfica como método– se orienta a, en primer lugar, reflexionar acerca del uso de los tiempos sociales que la ciudadanía experimenta en su vida cotidiana y, en segundo lugar, presentar las Políticas del Tiempo como propuesta para una vivencia más equilibrada y humanizada de los tiempos, proponiendo alternativas pedagógico-sociales que faciliten una mayor concreción y desarrollo de las mismas en el seno de las comunidades.

Análisis de la vivencia de la ciudadanía en jóvenes de origen inmigrado: algunos factores que influyen en ella

Alba Parareda Pallarès, Mar Beneyto Seoane

INTRODUCCIÓN. La contribución presenta los primeros resultados de la tesis doctoral en curso vinculada al proyecto I+D *Nombre del Proyecto*[11]. La investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo las experiencias de participación de cuatro jóvenes migrantes contribuyen a la construcción de la ciudadanía?

OBJETIVO. El término construcción o vivencia de la ciudadanía se relaciona con tres elementos, los *contextos* en los que las jóvenes habitan, las *relaciones* que interactúan en dichos contextos y a su vez, *la dimensión personal y trayectoria vital* (Biesta et al., 2009). Teniendo en cuenta que las experiencias de participación o no-participación –en el marco de las prácticas y comunidades que configuran la vida de los jóvenes (Biesta et al., 2009)– tienen lugar, principalmente, en tres contextos, el *familiar*, el *escolar*, y el de *amistades* y tiempo libre, el objetivo del trabajo es comprender y profundizar en el conocimiento de los contextos de las jóvenes participantes y las relaciones que establecen para comprender cómo dichos contextos, las relaciones y la trayectoria vital contribuyen a la vivencia de la ciudadanía de las jóvenes.

METODOLOGÍA. La metodología se ha basado en la sinergia entre narrativa y investigación visual. Por un lado, la construcción de narrativas se ha planteado como un "proceso de investigación que quiere realizarse desde –y ser el producto de– el encuentro entre distintas subjetividades (Biglia i Bonet-Martí, 2009, p. 7). Por otro lado, la investigación visual es un recurso que permite representar la experiencia (Leitch, 2008). El recurso visual ha sido el motor de las conversaciones, y al mismo tiempo fuente de conocimiento y de análisis, junto con los intercambios con cada participante. El trabajo de campo se ha llevado a cabo en seis encuentros con cada una de las jóvenes, partiendo en la mayoría de los casos, de imágenes o dibujos que ellas y la investigadora debíamos aportar para iniciar las conversaciones.

RESULTADOS. Los primeros resultados explorados indican que, hay entornos familiares, escolares y de amistades que favorecen en menor o mayor medida dicha vivencia. Así, por ejemplo, el tipo de relaciones que se establecen entre hijas y progenitores, más horizontales, o más jerárquicas, influye en la vivencia de la ciudadanía, ya su vez condiciona–su libertad y capacidad para decidir; otro eje que emerge y determina cómo se vive la ciudadanía, es la red de relaciones interpersonales, sean de tipo familiar o de amistad, que ésta exista o no, que sea menor o mayor, de un tipo o de otro; además de la relevancia de la religión en los entornos familiares y la forma de vivirla.

CONCLUSIONES. Así la investigación apunta que la vivencia de la ciudadanía es un proceso único y personal, condicionado por los elementos inicialmente expuestos. Los factores enunciados en los resultados contribuyen a la construcción de la ciudadanía

[11] Nombre del proyecto. ENTE FINANCIADOR (Referencia). IP: Nombre Apellidos / Nombre Apellidos.

de las jóvenes y a la formación de su propia identidad. Dichos términos se retroalimentan y no pueden comprenderse de forma separada.

“Somos una gran familia”: estrategias de legitimación de la relación escuela-familia en páginas webs escolares del sistema particular subvencionado en Chile

Andrea Precht Gandarillas

Esta comunicación busca dar cuenta de la legitimación de la relación entre escuelas y familias en páginas web escolares de escuelas particulares subvencionadas.
El corpus consistió en 6 páginas webs pertenecientes a escuelas particular subvencionadas, esto es pertenecientes a privados con aportes privados y estatales; correspondientes a establecimientos ubicados en la X Región en Chile.

Se realizó una codificación holística, así como codificaciones de primer y segundo ciclo, está última consistió en un análisis de la construcción discursiva de la legitimación en las imágenes mediante un análisis de i) la red de los actores sociales, ii) relación de quien observa con los actores sociales representados en la imagen y iii) de la construcción discursiva de la legitimación en el texto escrito.

Los resultados dan cuenta de un discurso privatizador de lo educativo mediante la estrategia de escolarización del ámbito familiar, mediante la naturalización de los padres como educadores, entendiéndose esto principalmente desde el acto de elección de establecimiento educativo para sus hijos. A su vez, se familiariza el ámbito de los escolar, en donde las responsabilidades tradicionalmente asociadas al mundo de la intimidad y vida privada de las familias se convierten en foco de atención pastoral de la escuela; con discursos en los cuales la escuela aparece como una “familia” que provee apoyo emocional para el desarrollo estudiantes, sus padres y madres; todo al servicio de la construcción de un estudiante empresario de sí, que se desarrolla en un ambiente ordenado y seguro.

La construcción de la familia es de corte monolítico y heteronormativo, sin matices que consideren otras configuraciones familiares, diferencias sociales, económicas o étnicas. Visualmente las familias suelen ser representadas en eventos y actividades observando orgullosos el desempeño del pupilo. Se hace hincapié en la condición de clase media de las familias y en la escuela como motor de movilidad social, destacando infraestructura, resultados en pruebas estandarizadas y ex alumnos destacados.

El propósito principal de las páginas web será reforzar en los padres, madres o tutores legales la bondad de la opción que han realizado al escoger esa escuela y no otra, incorporándoles en la “familia” escolar que les proveerá movilidad social.

Esta investigación es parte del Fondecyt de iniciación N° 11130035 “Estudio de las racionalidades que enmarcan la relación escuela/familia de docentes y apoderados: Aportes para el abordaje del malestar en la cultura educativa actual”.

Adaptación del programa europeo Restart 3 al contexto español: Formación para la inserción laboral de mujeres provenientes de familias monoparentales

Susana Menéndez Amado, Fernando Lezcano Barbero, Raquel Casado-Muñoz

INTRODUCCIÓN. Las familias monoparentales constituyen un fenómeno creciente en España, clave para entender los cambios familiares y sociales de las últimas décadas. El último censo de Población y Viviendas, relativo al año 2011, señala un aumento del 78% en el número de familias monoparentales desde el año 2002.
Desde el inicio de la crisis económica se ha venido produciendo una intensificación de las condiciones de vulnerabilidad social de las familias monoparentales, lo que ha traído como consecuencia que, en la actualidad, más de la mitad de estos hogares (el 53,3%) estén en riesgo de pobreza y exclusión social (Save the children, 2015).

El acceso al empleo es una de las vías más directas e importantes para salir de la pobreza y la exclusión. Por esta razón, cobra especial relevancia la aplicación en nuestro país de buenas prácticas de formación para la inserción laboral de familias monoparentales. El programa RESTART, desarrollado dentro de la iniciativa comunitaria EQUAL, por la entidad de Irlanda del Norte “Gingerbread NI”, se basa en un método dual de formación teórico-práctica, que incluye contenidos de desarrollo personal, motivación para la inserción laboral, orientación para la búsqueda de empleo, TIC y prácticas profesionales en empresas.

Los buenos resultados de este modelo formativo implementado desde el año 2004 en Noruega, Chipre, Polonia, Alemania, Lituania e Italia, conllevan que con el apoyo del Programa Erasmus+, de la estrategia Europa 2020, se pueda adaptar actualmente al contexto español y ponerlo en práctica a través de la Asociación ACE (Aprende, Coopera y Emprende).

En este sentido, la investigación realizada tiene como objeto de estudio la evaluación del proceso (adaptación del programa formativo al contexto español, aplicación y resultados).

OBJETIVOS.

1. Presentar el modelo formativo RESTART, dirigido a familias monoparentales.
2. Valorar la adaptación del programa RESTART al contexto español.
3. Evaluar la ejecución del modelo formativo.

METODOGÍA. Diseño cualitativo que toma como método el Estudio de Casos (Stake, 1998), orientado a la comprensión del programa formativo RESTART y al análisis del proceso de puesta en práctica del mismo y de sus resultados.

RESULTADOS. Traducción y adaptación del programa RESTART al contexto español. Valoración altamente positiva por parte de las participantes en lo relativo a la mejora de su empleabilidad. Creación de redes locales y transnacionales a través de las cuales difundir y visibilizar la situación sociolaboral de las familias monoparentales.

CONCLUSIONES. A partir de la investigación realizada se constata la necesidad de impulsar medidas específicas y programas dirigidos a combatir la situación de especial vulnerabilidad de las mujeres pertenecientes a familias monoparentales.
Se requiere un mayor compromiso por parte de la Administración pública a la hora de planificar ayudas y recursos específicos que permitan combatir el riesgo de pobreza y exclusión al que se ven sometidas estas familias.

Pedagogía Feminista y Formación del profesorado para una ciudadanía transformadora: proyecto piloto

Irene Martínez Martin, Montserrat Blanco García

RESUMEN. Como respuesta a las consecuencias de la normalización de la cultura patriarcal dominante basada en desigualdades de género, esta comunicación propone la construcción de una pedagogía feminista para una formación del profesorado en clave de igualdad, equidad y justicia social.
Dicha comunicación recoge las principales reflexiones de una investigación mayor desarrollada en el marco de una Tesis Doctoral. Se inicia bajo la premisa de que la educación no es neutra y que, por tanto, se convierte en herramienta de empoderamiento, de toma de conciencia y de ejercicio de libertad (Kabeer 1998; Tomasessky, 2004; Lagarde, 2012).

OBJETIVO. Esta investigación pretende apoyar una educación como práctica de derechos, de ciudadanías y de diversidades. Para ello se hace imprescindible la construcción de una pedagogía capaz de frenar la reproducción de desigualdades, incluyendo las de género, y de re-construir alternativas de ser, saber, hacer y sentir respetando e incluyendo el valor de las diferencias (Blanco, 2006).

MÉTODO. En consonancia con estos principios, se utiliza un método de investigación cualitativo para la acción, mediante el cual se detectan y analizan necesidades formativas del profesorado en clave de género, todo ello en un contexto de etnografía crítica llevada a cabo en Mozambique. Este proceso investigador queda complementado con una amplia discusión documental cuyo fin será la sistematización de las principales claves de acción de una pedagogía feminista, crítica y postcolonial para la formación del profesorado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. En esta comunicación se recogen las principales reflexiones derivadas de la, cada vez mayor, presencia de voces feministas subalternas y desde las fronteras. Se suman diversas investigaciones en el marco de un proyecto de Tesis Doctoral (Cabello, 2006 y Martínez, 2015) y análisis de experiencias prácticas de acción en diversos centros educativos; todo ello sirve como referentes en el acceso a fuentes documentales y posicionamientos epistemológicos postcoloniales, críticos y transformadores (Vieitez, 2014; Jabardo, 2012 y Sousa, 2010).
A continuación, destacamos algunas de las principales evidencias, surgidas en la investigación, relacionadas con las necesidades formativas del profesorado en clave de género:
Falta de inclusión de los temas relativos a la igualdad/desigualdad de género.
Escasa atención de las diferencias y las diversidades sexuales dentro de los proyectos educativos.
Incapacidad y frustración ante los temas relacionados con la desigualdad de género por la falta de formación, apoyo y recursos.
Limitado conocimiento crítico acerca del enfoque feminista en acciones educativas integrales.
Falta de herramientas críticas ante los mecanismos de normalización de la cultura patriarcal presente en la educación y la sociedad.

Precario trabajo en red entre centros educativos y movimientos sociales feministas y/o comunitarios.

Como principal aporte, esta comunicación busca sistematizar y generar conocimiento teórico-práctico para fundamentar prácticas educativas feministas, críticas y postcoloniales, rompiendo fronteras e imaginarios hegemónicos y sirviendo como alternativa para la construcción de ciudadanías más justas y equitativas. En este sentido, se propone un proyecto piloto de formación de profesionales de la educación que contemple los principios y claves de una pedagogía feminista postcolonial y crítica.

“Volviendo al Campo”: una iniciativa socioeducativa favorecedora de una ciudadanía alternativa

Rubén Martínez García, Ángela L. De Valenzuela

Hasta hace algunas décadas más de la mitad de la población mundial residía en entornos rurales, sin embargo con la expansión de las urbes y la industrialización, las ciudades comenzaron a fraguarse como espacios favorecedores de mayores oportunidades laborales. De este modo, se produjo un éxodo masivo del campo a la ciudad en la búsqueda de una mejor calidad de vida, dando lugar a un proceso de despoblación de las zonas rurales que hoy en día va en aumento. Asimismo, actualmente nos hayamos inmersos en una profunda crisis socioeconómica y financiera que dificulta sustancialmente las oportunidades de acceso a un empleo remunerado, en especial, de aquellos colectivos que son vulnerables socialmente.

La Pedagogía Social constituye un elemento clave en la salvaguarda de esta realidad, colaborando en la promoción de un modo alternativo de *ser* y *hacer* ciudadanía, es decir, de pertenecer a una comunidad en igualdad de condiciones. En este sentido, el trabajo que se presenta tiene como objetivo describir una experiencia socioeducativa cuyo fin último es favorecer que jóvenes en situación de dificultad social reciban formación durante un año –acompañados por dos educadores– de cara a que, en un futuro próximo, vivan y trabajen en el medio rural; ofreciéndoles una oportunidad de vida diferente favorecedora de su inclusión sociolaboral.

Para tal fin, hemos realizado una reflexión teórica fundamentada sobre el proyecto de formación rural “Volviendo al campo”. Una iniciativa impulsada por las asociaciones Horuelo y Proempleo que se desarrolla, desde el año 2012, en seis localidades de Palencia y dos de Burgos. Su pretensión es ser una opción de vida -alternativa a lo comúnmente establecido- para los chicos y chicas que dada la realidad de obstáculos que le ha venido impuesta se encuentran con grandes dificultades para recibir formación según el sistema educativo ordinario y/o acceder a un puesto de trabajo. En especial, en el caso de los menores extranjeros no acompañados, para los cuales esta opción formativa y laboral es de especial relevancia, en tanto que les ofrece, ya no solo disponer de `papeles´ y de trabajo, sino también la posibilidad de tener un horizonte de futuro hacia el que mirar.

En base al análisis establecido, consideramos este proyecto socioeducativo como una acción que promueve la construcción de una ciudadanía alternativa, de un lado, como promotor de la igualdad de oportunidades, de otro como impulsor del (neo)ruralismo, fenómeno de “vuelta al campo” que, valiéndose de recursos existentes, contribuye a desarrollar un estilo de vida más sano y sostenible.

En este proceso la Pedagogía Social tiene un papel clave, ya que es la educación la que contribuye a la construcción de esta ciudadanía alternativa, favorecedora del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una mejor calidad de vida.

Avances y expectativas en la construcción de una educación con pertinencia territorial. Proyecto FONDECYT Postdoctorado N° 3140111. CONICYT.

Silvia Natalia Retamal

En esta comunicación se presentarán los avances de una investigación Postdoctoral, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) que tiene por objetivo elaborar una propuesta curricular intercultural autónoma, vinculada al medio ambiente y al desarrollo social local, a través de una revalorización de los contenidos del aprendizaje de las escuelas de la comuna de San Juan de la Costa, Osorno (Chile). Esta propuesta se centrará en un breve análisis y cuestionamiento del actual currículum que se presenta en las instituciones escolares, con el fin de posibilitar la manera de construir participativamente los fundamentos culturalmente pertinentes de una educación que promueva el pensamiento crítico, además de fortalecer el conocimiento y las prácticas sociales locales.

Los objetivos específicos se concretan en: analizar la puesta en práctica del currículum que actualmente se aplica en las escuelas de San Juan de la Costa; realizar un trabajo de recuperación y comprensión de la cultura indígena y su cosmovisión para integrarla al currículum mediante la revalorización de los contenidos de aprendizaje; y generar una propuesta curricular autónoma para dichas escuelas, que signifique el avance hacia una educación propia en armonía con el Buen Vivir de la población de dicho territorio.

La metodología utilizada es netamente cualitativa participativa la cual determinará las etapas en las que se deba generar una propuesta curricular autónoma, por lo que se encuentra supeditada a la selección e integración que la comunidad realice de los saberes y bienes culturales más significativos en base a una dimensión de tiempo-espacio y a los intereses y necesidades de los educandos.

En relación a los avances de la investigación se han determinado y definido los procesos pedagógicos que están implicados en la resignificación del conocimiento: lo comunicativo (Oralidad, transmisión de identidad, observación, concepción de los tiempos), lo actitudinal (respeto, escucha, visión crítica), lo relacional (considerar diferentes puntos de vista, llegar a acuerdos, colectividad y asamblea, memoria colectiva), y procedimental (Contextualización, pensamiento crítico, reflexión, creatividad), que más adelante serán complementadas con categorías acordes a la población juvenil de la comuna. En lo disciplinar se han elaborado y recopilado cinco ejes de interés, que compromete de forma integral las asignaturas obligatorias y áreas fundacionales del conocimiento: Comunicación y culturas, relación con el entorno, organización y comunidad, producción local y etnomatemática.

Atribuciones causales académicas de madres adolescentes en la ciudad Manta (Ecuador)

José Antonio Bueno Álvarez, Macarena Zamorano Vital, Clara González Uriel

INTRODUCCIÓN. El punto de partida de la teoría de las atribuciones causales es que el ser humano, por su propia naturaleza, necesita conocer el porqué de los sucesos que le ocurren con el fin de poderlos prever y adelantar los acontecimiento que desencadenan (Weiner 2010). Esta insaciable búsqueda actúa como un motor que mueve al individuo a la acción, sobre todo en los casos cuando el resultado de aquella que le ha acontecido es inesperado, tanto para bien (éxito, pero no tanto), como para mal (fracaso no deseado) (Weiner, 2008b).

A fin de poder manejar y definir mejor el constructo (Hareli y Weiner 2002) se construyó un esquema clasificatorio que empleaba varias dimensiones (internalidad, estabilidad, controlabilidad, globalidad e intencionalidad), si bien en el contexto académico se emplean solo tres (internalidad, estabilidad, controlabilidad). La dimensión de internalidad distingue las causas de un evento en internas o externas al sujeto; la estabilidad distingue las causas sobre la base de la consistencia temporal; y la controlabilidad hace referencia a la posibilidad que tiene (que ha tenido) el sujeto de controlar o influir en esa causa. Estas tres dimensiones mantienen relaciones con: los cambios de expectativa, la autoestima y sentimientos relacionados y los juicios interpersonales (Bueno, 2004).

La importancia que se viene dando a esta teoría reside en que la investigación con estudiantes ha demostrado que las atribuciones o creencias acerca del éxito o el fracaso son importantes mediadores de la actuación en situaciones de logro y tienen un fuerte efecto sobre cómo la gente reacciona ante sus éxitos y los de los demás (Bueno, 2001).

El colectivo de las madres adolescentes supone, en determinados países, una realidad significativa a la que se tienen que enfrentar las instituciones, sin que éstas sepan con seguridad qué respuesta dar a la problemática que se les plantea. Si las investigaciones sobre las atribuciones causales de sujetos escolarizados en situación de riesgo social son muy escasas, aquella centrada en este grupo poblacional es prácticamente inexistente. La exhaustiva búsqueda en bases de datos educativas y psicológicas ha reportado nulos resultados, por lo que es difícil establecer una base previa con la que contrastar los resultados que se obtendrán.

OBJETIVOS. El estudio pretende conocer las percepciones que tienen jóvenes madres adolescentes sobre sus fracasos y sus éxitos en tareas académicas.

MÉTODO. La investigación sigue una metodología cualitativa-descriptiva, empleando la técnica de la entrevista guiada. La muestra estudiada (incidental) está compuesta por 10 mujeres de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, escolarizadas en el sistema de educación pública ecuatoriano, no habiendo repetido curso ninguna de ellas con anterioridad. Se encuadran en un nivel socioeconómico bajo, viven en un contexto rural y no forman parte de ninguna minoría étnica o cultural. La recogida de las opiniones se llevó a cabo mediante una entrevista estructurada. Las cuestiones se dividían en dos grandes categorías: referidas a los profesores y referidas directamente a las explicaciones-atribuciones de los resultados académicos propios y ajenos.

RESULTADOS. La información recogida se ha sometido a un proceso de reducción de evidencias, mediante la selección y simplificación de las respuestas.

Sujeto 1: se considera de inteligencia normal, trabajadora. Cuando fracasa siente rabia. Cuando no sabe algo, pide ayuda a los demás pero nunca al profesor. A la hora de aprobar o suspender, influye el esfuerzo y la propia capacidad, entendida como una entidad fija. Percibe cierto prejuicio en los profesores que cree piensan que van a seguir suspendiendo.

Sujeto 2: se percibe inteligente pero vaga, la más "floja" del grupo, por qué no trabaja. Cuando aprueba o suspende, se debe a su trabajo, a sí misma. Lo que más influye en el rendimiento es el esfuerzo y la preparación, aunque lo que le importa es solo aprobar, sacar un aprobado.

Sujeto 3: se percibe como del montón, ni lista ni tonta, de inteligencia media, pero trabajadora, aunque solo sea en aquello que quiere. Pregunta al profesor cuando no sabe algo. Se limita a preparar de los exámenes solo aquello que entra y no amplia nada más. El esfuerzo es la base del aprobado.

Sujeto 4: se considera inteligente pero vaga. Estudia por obligación, en cuanto pueda lo deja. Estudia solo si de le dice, sino no. Suspende por falta de esfuerzo, por no habérselo currado. No descarta el uso de chuletas o creer que suspende por qué no entiende.

Sujeto 5: trabajadora, hace los deberes todos los días. Si algo no le sale la responsabilidad es suya. Intenta entender aquello que no. El esfuerzo es la clave.

Sujeto 6: ha tenido una importante bajada de rendimiento. Cree ser la más vaga del grupo, con inteligencia normal pero no muy trabajadora. Con esfuerzo se aprueba, aunque depende de lo atractivo de la materia. "Si me esfuerzo los saco" y me hago más inteligente.

Sujeto 7: se considera vaga, ni muy inteligente ni muy trabajadora. Se aprueba si se estudia. Diferente percepción si es actora u observadora. Se suspende por: dificultad de la tarea, falta de estudio; se aprueba por el interés y el gusto en la materia.

Sujeto 8: inteligencia normal; se suspende por el profe tiene manía, no se estudia, no se entiende la actividad y falta de interés.

Sujeto 9: le gusta ir a la escuela a aprender pero tiene poco tiempo para ello. Se considera capaz de poder aprender todo lo que le enseñan pero hay cosas que no entiende para qué valen. Sus amigas le ayudan mucho y le gustaría pasar más tiempo con ellas. La distancia de una casa a la otra y el trabajo que le da su hijo no le permiten llevar "una vida social".

Sujeto 10: le gusta aprender pero le aburre estudiar. La escuela es un sitio para encontrarse con sus amigas y amigos, pero el maestro pone demasiadas tareas y eso no le gusta. Si tiene dudas no las preguntas porque siempre hay alguien que se ríe de ella y le dice que es tonta.

Los resultados revelan que para casi todas ellas el aprobar o suspender es una cuestión de esfuerzo e interés por la materia a aprender: hay contenidos difíciles de entender pero con trabajo "se saca". Consideran que al esforzarse se hacen más inteligentes y que trabajando más pueden aprobar, si bien el cuidado de sus hijos les resta tiempo. Dos de ellas consideran que ahora su rendimiento académico se resentirá por las obligaciones familiares sobrevenidas, y puede que tengan que abandonar la escuela para ayudar más en casa. No hay rasgos de indefensión aprendida ni de atribuciones externas e incontrolables (excepto en una de ellas).

CONCLUSIONES. De las entrevistas mantenidas con los sujetos, se puede concluir que: i. aprobar es una cuestión de esfuerzo, interés y trabajo constante; ii. las amigas puedes ayudar, compartiendo experiencias y brindando apoyo emocional, pero no demasiado académico; iii. al trabajar duro (esforzarse) saben más, pero sobretodo se hacen más inteligentes mejorando su capacidad cognitiva, conclusiones (las anteriores) coincidentes con lo señalado Choi, Nisbett & Norenzayan (1999); iv. no se aprecian indicios de indefensión aprendida, atribuciones causales externas ni incontrolables; y v. la posible falta de motivación de los sujetos no se puede achacar a un desajuste atribucional, sino que intervienen más factores, sobretodo socioculturales, como apuntaba también Weiner (2008a).

Niveles de marginación y atención de escuelas públicas y particulares: el caso de México

Gabriela de la Cruz Flores

INTRODUCCIÓN. El neoliberalismo como paradigma imperante de la economía y política contemporánea, ha reconfigurado la función de la educación. Afianzando sus raíces en los principios de libertad individual y competencia, establece la necesidad de abrir el mercado a fin de que los individuos participen ofreciendo sus productos/mercancías y en contraparte puedan elegir entre una amplia gama. El mercado filtrándose a los sistemas educativos, ha aumentado la oferta de la educación particular, creando brechas entre los sectores de la población a la que está dirigida y aquéllos que sólo tienen acceso a la educación pública, perpetuando procesos de segmentación y marginación de los grupos más vulnerables.

OBJETIVO. Analizar el crecimiento de las instituciones educativas particulares y el grado de marginación de la población que atiende.

MÉTODO. Estudio documental que utiliza bases de datos del Sistema de Información y Gestión Educativa y del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la Secretaria de Educación Pública de México.

RESULTADOS. Comparando el crecimiento de las escuelas públicas y particulares en el ciclo 1990-1991 y el pronóstico para 2019-2020, se observa que la oferta total en México de las escuelas particulares alcanzará una tasa de crecimiento del 198% mientras que las escuelas públicas apenas una tasa del 52%. Sobre el tipo de población que atienden las escuelas públicas y particulares según el grado de marginación de aquélla (medido en el acceso a la educación y la salud, vivienda y bienes de primera necesidad), se presentan datos del ciclo 2012-2013:
Para el caso de primaria y secundaria baja, del total de estudiantes caracterizados con un grado de marginación muy bajo, el 84.43% asistía a escuelas públicas y el 15.57% a particulares. Por otra parte, el 99.92% de estudiantes con un grado de marginación muy alto asistía a escuelas públicas y apenas el .08% era atendido por escuelas particulares.
Para el caso de la secundaria alta, el 75.57% de estudiantes con un grado de marginación muy bajo asistía a escuelas públicas, mientras que 24.43% a centros particulares. En contraste, el 97.58% de estudiantes con un grado de marginación muy alto asistía a escuelas públicas, mientras que el 2.42% asistía a particulares.
Por último, en el caso de la educación terciaria, el 65.05% de estudiantes con un grado de marginación muy bajo asistía a escuelas públicas, mientras que 33.95% estaba inscrito en escuelas particulares. Por otra parte, del total de estudiantes caracterizados con un grado de marginación muy alto, 47.63% asistía a escuelas públicas mientras que el 52.37% acudía a entidades particulares.

CONCLUSIONES. Según los datos expuestos, pareciera que a mayor grado de marginación de la población estudiantil, menor participación de las escuelas particulares. En el caso de la educación terciara se observa que un porcentaje de estudiantes con un grado de marginación muy alto, es atendido por instituciones particulares. Este fenómeno en México se explica por el crecimiento acelerado de

instituciones de educación superior, las cuales resultan una opción para un sector importante de la población excluida de las instituciones públicas.

Aprendizaje Significativo de una habilidad comunicativa: Estrategia didáctica para el aprendizaje significativo de una lengua propia y extranjera

Carmen Gisel García Aguilar

INTRODUCCIÓN. Saber hacer: Con el objetivo de desarrollar habilidades en el estudiante de educación media superior que le permitan incorporarse al trabajo con creatividad en la solución de problemas situados sociales y ambientales, se busca el aprendizaje del conocimiento y sus aplicaciones, de una lengua, mediante la construcción de material didáctico audiovisual con recursos de contexto real. Saber ser: capaces de tomar decisiones, Saber convivir: de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez valores y actitudes éticas fundadas en el respeto, diálogo y solidaridad; con respeto en la interculturalidad.

OBJETIVOS. Desarrollar en el estudiante de educación media superior el aprendizaje significativo de conocimiento y sus aplicaciones, de una lengua extranjera y de la lengua materna, para saber convivir.
Objetivos particulares:

- Desarrollar en el estudiante aprendizaje y aplicación democrática de la lengua materna y de una lengua extranjera, manera significativa.
- Promover aprendizaje colaborativo al construir material didáctico audiovisual propio.
- Promover la reflexión del estudiante en la acción social del trabajo escolar basado en la resolución de problemas sociales situados o de contexto real.
- Lograr que sea significativo (real, interesante, divertido, publicable, etc.) para lograr su utilidad.
- Facilitar movilidad social, contribuir al desarrollo social con democracia en la integración a espacios para la toma de decisiones, amplio ejercicio de los derechos sociales, y lograr su pleno potencial.

MÉTODO. Construcción del material didáctico audiovisual:
Día 1- 2hr. Presentación de estudiantes, cuestionario diagnóstico de intereses y saberes previos, formar equipos de 5 personas que deberán estar presentes en su totalidad durante todo el proceso y hasta el final. Se establecen las características y contenidos.
Día 2- 2hr. Trabajo en grupo por equipos sobre contenidos y primera revisión de imágenes de contexto real, diálogos y subtítulos del material audiovisual.
Día 3- 2hr. Estudiantes exponen al grupo en equipo presentación preliminar de su material didáctico audiovisual, Inician el proceso de enseñanza y partición del conocimiento para desarrollar aprendizaje colaborativo significativo.
Día 4- 2hr. Cada equipo expone su material didáctico audiovisual final. Refuerzan el proceso de enseñanza y partición conocimiento y generan otro nuevo. Deben demostrar haber resuelto el problema común, de contexto real, democráticamente; y, haber generado nuevo conocimiento.

RESULTADOS. En un trabajo de observación a 250 estudiantes de bachillerato, se ha logrado en 95% de esta población, su percepción de aprendizaje significativo y

desarrollo de la habilidad comunicativa al intervenir con mayor confianza en la resolución de problemas comunes.
El 75% de la población observada, reconoce haber adquirido conocimiento de los contenidos del plan de estudios correspondientes a su nivel de estudios.

CONCLUSIONES. La estrategia didáctica dirigida al aprendizaje significativo de una habilidad comunicativa ha logrado obtener mayor satisfacción del estudiante hacia su manera de adquirir conocimiento de manera colaborativa e innovadora, de los contenidos y de su intervención en el desarrollo social.

Procesos de aprendizaje-servicio como vehículo generador de conocimiento teórico-práctico en la universidad

Sara Serrate González, Margarita González Sánchez, David Caballero Franco

La presente comunicación recoge los principales resultados de un proyecto de innovación docente diseñado e implementado en base a una apuesta educativa fundamentada en la participación de jóvenes estudiantes de Grado en el desarrollo formativo de alumnos adultos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de ----. Se trata de una propuesta educativa con utilidad social a través de una oferta formativa basada en el intercambio y colaboración educativa intergeneracional.

El OBJETIVO fundamental es la mejora y la innovación de los procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje en diversas materias de Grado, apostando por una cultura de trabajo más colaborativa. El proyecto se ha enmarcado en una metodología de investigación-acción cooperativa entre profesores, alumnos jóvenes de diferentes materias de Grado, y alumnos adultos procedentes de programas propios de la Universidad con la finalidad de mejorar las estrategias docentes y metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el marco de la formación teórico-práctica en la universidad.

La implementación de una METODOLOGÍA de aprendizaje promotora de servicio a la comunidad ha permitido, de un lado, a los alumnos de Grado a través de la actividad práctica y el servicio “prestado” a los alumnos de la Universidad Experiencia, desarrollar conocimientos y competencias propias contemplados en su titulación, y, de otro lado, a los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia adquirir conocimientos y habilidades necesarias para participar en la sociedad, ofreciendo al alumnado joven una oportunidad de aprendizaje desde la práctica y el intercambio de experiencias.

Los RESULTADOS muestran la satisfacción de los alumnos jóvenes al participar en una experiencia formativa basada en una metodología de investigación-acción y el haber tomado contacto con la realidad a partir del aprendizaje disciplinar propio de sus estudios universitarios, de tal forma que consideran que se ha ampliado su *saber ser profesional*, mientras que, de forma paralela, la acción solidaria puesta en práctica les ha permitido desarrollar habilidades comunicativas y relacionales. Los alumnos mayores manifiestan que se trata de acciones formativas en las que se sienten partícipes de su propio aprendizaje, a la vez que observan grata y orgullosamente que están permitiendo a los estudiantes intercambiar opiniones y debatir actitudes desde un punto de vista intergeneracional.

Huertas municipales: una experiencia educativo-ambiental

Kylyan Marc Bisquert i Pérez

De las distintas tipologías de huertas urbanas existentes, las de carácter municipal se distinguen por su titularidad y gestión consistorial, la adjudicación temporal de parcelas a sus participantes y su frecuente orientación lúdica, educativa, social y/o paisajística. En este sentido, el trabajo que se presenta describe el análisis de una experiencia de Huertas Municipales para discernir si la misma puede ser atribuible al campo de la Educación Ambiental.

Así, los OBJETIVOS de este estudio son: conocer el perfil de las personas participantes y su relación con la experiencia; evaluar el impacto socioeducativo de la misma; e identificar elementos que permitan dilucidar si posee efectivamente un carácter educativo-ambiental.

METODOLÓGICAMENTE, se configura como un estudio de caso de carácter mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Concretamente, se conjugan cuatro métodos complementarios: revisión documental, encuesta, entrevista en profundidad y observación participante.

De los RESULTADOS obtenidos cabe destacar, en base a la revisión documental: la adscripción de la política ambiental municipal al paradigma hegemónico del Desarrollo Sostenible; la carencia de una línea educativo-ambiental asociada a la experiencia objeto de estudio –pese a prever *oportunidades formativas* y *visitas escolares*-; o la oferta preferente a personas jubiladas y prejubiladas del entorno próximo con una perspectiva de *ocio al aire libre*. Derivados de la encuesta aplicada: la presencia significativa de población relativamente joven, con formación superior y laboralmente activa; el carácter colaborativo de la actividad; la escasa implicación de las participantes en otras actividades de carácter ambientalista o ecologista; la carencia de oferta formativa asociada; la preeminencia motivacional del mantenimiento de un estilo de vida ambientalmente responsable y una alimentación saludable; y la valoración positiva del impacto de la actividad sobre sus participantes, del aprendizaje en producción agroalimentaria autónoma y de la experiencia en sí misma. Y a tenor del análisis contrastado de las entrevistas y la observación: la buena acogida de la experiencia, reflejada en su replicación en otros espacios; el fomento de la prácticas ecológicas que implica; su carácter intergeneracional, comunitario y abierto; o su impacto en otros colectivos -principalmente escolares-; pero también la falta de estructuras de organización formal entre participantes o de actividades educativas y de intercambio complementarias destinadas a éstas.

Para finalizar, las CONCLUSIONES de la investigación hacen referencia específica a implicaciones de la propia experiencia, al perfil social y motivacional de sus participantes, al impacto socioeducativo interno y externo de la misma, a su identificación como práctica educativo-ambiental y a las limitaciones y oportunidades de desarrollo en este sentido. Así mismo, se incluyen recomendaciones como la ampliación de la oferta de este tipo de experiencia a otras zonas de la ciudad, descentralizar su accesibilidad y redefinir el perfil de destinatarias, la promoción de estructuras cooperativas entre participantes o el desarrollo de procesos educativo-

ambientales de carácter transformador que sitúen el modelo de experiencia estudiada como eje para una redefinición integral urbana orientada a configurar una ciudad socialmente responsable y ambientalmente sustentable, reduciendo su dependencia externa y, en definitiva, la huella ecológica que genera.

La lectura prohibida: educación y censura en los libros infantiles

César Sánchez Ortiz

INTRODUCCIÓN. La lectura es esencial para cualquier proceso educativo, pues la lectura es progreso, riqueza, desarrollo, igualdad, cultura y libertad. Los países con mayores índices de desarrollo y con mayor tradición democrática son los que más leen. La lectura es por tanto un índice de calidad educativa y social de un país. Durante muchos años y en muchos lugares diferentes, los sistemas políticos –generalmente dictatoriales- o los grupos de influencia y presión social han intentado impedir ciertas lecturas y actividades culturales. Basta con pensar que la información solo se vuelve conocimiento por medio de la lectura con sentido.

OBJETIVOS. Documentar y estudiar el material disponible sobre las intervenciones de las censuras en obras, autores, ilustradores y editores de Literatura Infantil y Juvenil en diversas dictaduras de países de habla española del ámbito latinoamericano durante el siglo XX, intentando explicar los criterios por los que se hacían esas prohibiciones y el sentido que podían tener en relación con el proceso educativo de la sociedad.

MÉTODO. Para la realización de este trabajo se han consultado archivos históricos donde se conservan cientos de expedientes en los que se prohíbe la publicación o se ordena la destrucción de diferentes obras para jóvenes lectores, en diferentes años y países, y por diferentes motivos.

CONCLUSIONES. Una vez analizados, se presentan las distintas conclusiones: debemos pensar que los gobernantes que cercenan las libertades de las personas emiten órdenes de prohibición de lecturas porque saben que la lectura aporta al lector criterio propio, capacidad para el juicio crítico y conocimiento del mundo, educándolo en la libertad. Por eso, no dudan en utilizar diversas estrategias y recursos que les permitan ocultar y prohibir determinados libros, así como perseguir y condenar a escritores y lectores.

Cuando no sean trabajos estrictamente de investigación, se debe especificar la metodología seguida. Consulta de documento, análisis y clasificación.

Prácticas de las escuelas públicas chilenas para incrementar la participación de las familias en la educación de sus niños[12]

Alicia Razeto Pavez

Esta investigación realizada durante el año 2015 tuvo como objetivo el "identificar las prácticas que emplean los establecimientos educativos públicos para incrementar la participación de las familias en la educación de sus hijos y los obstáculos que enfrentan", considerando el valor e influencia de las familias en el proceso escolar (Hoover-Dempsey, 2005; Epstein & Van Voorthis, 2001; Coleman, 1966; Rasbash, Leckie & Pillinger, 2010) y la necesidad de promover la articulación entre la familia y la escuela.

Metodológicamente, el estudio fue de cualitativo y descriptivo. Se realizó en 4 comunas de la Región Metropolitana (Chile) y se entrevistaron a un total de 29 directores de escuelas primarias públicas. Toda esta información fue codificada a través del software QSR NVIVO10.

Los resultados del estudio fueron:

1. Las practicas reportadas por los directores que emplean las escuelas para motivar la participación de los padres se agrupan en: a) estrategias históricas o tradicionales tales como la reunión de padres y apoderados, la entrevista del profesor con el padre, madre o adulto significativo y, la participación de los padres en la organización interna Centro de Padres, b) celebraciones y actividades festivas, tales como actividades masivas de homenaje y reconocimiento a miembros de la familia, actividades de demostración artística, actividades deportivas o actividades recreativas, c) sesiones de formación de padres o actividades educativas, destinadas a potenciar el rol parental, d) estrategias implementadas por el equipo de trabajo del área psicológica y social, en las que destaca la visita domiciliaria en el hogar.

2. Los principales obstáculos que los directores detectaron para la participación de las familias fueron de naturaleza externa por sobre los de orden interno. Los principales reportados fueron: i) el trabajo o empleo de la madre o padre, ii) la situación de vulnerabilidad social de las familias que produce problemas que afectan el compromiso de los padres por la educación (hacinamiento, trabajo infantil, entre otros), iii) la falta de cumplimiento del rol parental de los adultos.

Este estudio abre interrogantes y desafíos para los líderes de las escuelas y para la política educacional del Estado: ¿cuán efectivas e innovadoras son las actuales estrategias de acercamiento a las familias que tienen las escuelas?, ¿cuál tipo de política educacional requiere el país ante las dificultades reportadas por la escuela para acercar a la familia a la educación de sus hijos?

[12] Investigación financiada por Fondo de Desarrollo de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Chile (Nº proyecto 11140679).

El cuidado de la infancia: una mirada desde la perspectiva de género

Verónica Riquelme Soto

En la actualidad, una de las transformaciones más destacadas por las diversas sociedades del momento, se encuentra vinculada con el ámbito familiar, en especial con todo aquello relacionado con su estructura, componentes, roles de género dentro del sistema y la dinámica entre sus miembros, generando modificaciones sustanciales en el desarrollo de las personas. Es por ello que en relación con los continuos cambios en torno al concepto de familia y a todo lo que dicho sistema implica, se ha desarrollado una construcción social relativa a sus miembros y a las funciones que han de asumir.

Por otra parte, el género se materializa en las relaciones sociales que establecen mujeres y hombres en distintos ámbitos de la sociedad, siendo la familia el primer escenario donde entran en juego diferentes agentes estereotipados alrededor del cuidado de los/as menores del sistema en cuestión. La figura del/a cuidador/a debe ser sometida a un análisis crítico, puesto que en muchas ocasiones se siguen perpetuando roles tradiciones sobre dicha figura y las funciones que ha de asumir.

Con todo ello, tomando como referencia investigaciones anteriores, el presente estudio tiene por objetivo exponer y analizar las representaciones sociales en torno al cuidado de los hijos e hijas desde una perspectiva de género. La muestra seleccionada es propositiva y se encuentra configurada por un total de 10 familias pertenecientes a un barrio de nivel socioeconómico bajo, relativo a una población de la Comunidad Valenciana.

A su vez, se estima de interés mencionar que los diferentes instrumentos de recogida de información utilizados aluden a la administración de entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de expedientes. Ello ha permitido poder conocer las construcciones socio-culturales que se establecen alrededor de la figura de cuidador/a dentro del ámbito familiar.

Juventud sin acceso a la Educación y el Trabajo en México

Elsy Yaneth Silva Soto

INTRODUCCIÓN. En México, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (2013), 3.3 millones de jóvenes no asisten a la escuela y no trabajan; las mujeres constituyen la mayoría 89.2% (2.9 millones) no tienen un trabajo remunerado o no pueden continuar estudiando.

En este marco, se hace uso del término "Nini" (ni trabaja, ni estudia) desconociendo que no estudiar, ni trabajar para la juventud no expresa una forma de vida deseada o una condición permanente.

Que el 53.7% de personas entre 18 y 29 años considera que tener título no garantiza encontrar trabajo. Y que un 25% interrumpe los estudios entre los 13 y 15 años de edad. Mientras un 30.6% entre los 16 y 18 años, tienen que abandonar la preparatoria o al concluirla no pueden ingresar a la universidad, muchas veces por razones económicas.

OBJETIVOS. Desarrollar un estudio exploratorio acerca de las condiciones de vulneración social y las implicaciones psicosociales para la juventud de la Ciudad de México, sin acceso a la educación formal y el trabajo remunerado.

Método. Es un estudio cualitativo exploratorio transversal, con muestreo por bola de nieve. A partir del criterio de saturación, se realizaron entrevistas a profundidad con jóvenes (entre 16 y 29 años de edad), de distintos niveles educativos y socioeconómicos, que no estudiaban, ni tenían trabajo remunerado. La información se procesó mediante análisis cualitativo de contenido.

RESULTADOS. La juventud sin acceso a la educación y el trabajo, se ve enfrentada a desventajas de reconocimiento: prácticas de enseñanza que la desvaloriza como grupo social, atribuyéndole cualidades negativas. Y también desventajas de participación: con una educación pública que no es gratuita, ni de fácil acceso en nivel superior.

Estas desventajas se reflejan también en el tránsito de la escuela a la vida laboral, empleadores devalúan, el trabajo juvenil como mano de obra no calificada, por el nivel educativo o falta de experiencia. Dificultándose el acceso al trabajo remunerado.

Estas condiciones se acentúan para las mujeres. En la escuela se pone en duda la capacidad para el aprendizaje y se refuerzan construcciones sociales de lo que puede o no hacer como mujer. En espacios laborales el trabajo juvenil femenino se margina económicamente y hay división del trabajo.

Conclusiones. El tránsito entre la educación y el empleo para la juventud de la Ciudad de México, está caracterizado por situaciones de vulneración social; donde éste grupo social es tratado desde modelos de interpretación institucionales y pensamiento androcentrista.

La falta de acceso a la educación, sobre todo en nivel medio superior, incide en el tipo de trabajos remunerados a los que la juventud puede aspirar o acceder. Como consecuencia de ello se acentúan las desventajas socio-económicas de explotación, de marginación y en la calidad de vida de las personas jóvenes.

Además, la construcción social del problema mediante el término "ninis", desde entes gubernamentales y educativos, focaliza el problema en "la juventud" y no en las instituciones, desconociendo las causas estructurales y de desigualdad.

El programa Caixa-Pro-Infancia en la ciudad de Málaga

Felipe Vega Mancera, Cristóbal Ruiz Román, Víctor Manuel Martín Solbes

El programa CaixaProinfancia es una iniciativa de la Obra Social ”la Caixa” dirigida a la infancia en situación de pobreza económica y vulnerabilidad social con la finalidad de promover y apoyar su desarrollo de un modo integral, favoreciendo y apoyando las políticas de mejora de la equidad, cohesión social y de igualdad de oportunidades para la infancia y sus familias.

El programa se dirige a niños y niñas y adolescentes de entre 0 y 16 años cuyas familias, en situación de pobreza económica relativa o extrema, que son susceptibles de estar o están en proceso de atención y/o acompañamiento social y presentan carencias en sus necesidades sociales.

La realidad de la pobreza infantil en Málaga está caracterizada por un significativo crecimiento en los últimos años.

Hay algunas variables que se muestran especialmente significativas en la explicación de la pobreza infantil. Estas variables, que se irán presentando con en la presente comunicación, están relacionadas con los grupos familiares, las condiciones de vivienda, laborales, sanitarias y educativas, así como la falta de una red de ayudas suficientemente fuerte. Además, como se demuestra en este estudio, se produce un fenómeno con un carácter significativo: la territorialización de la pobreza, existiendo un alto número de barrios que presentan un mayor índice de vulnerabilidad social para la infancia, y que precisan de un trabajo comunitario bien coordinado desde los territorios.

Trataremos de manera sucinta de resolver tres objetivos:

• Plasmar cuál es la situación actual de la pobreza infantil en Málaga.

• Describir cuál es el mapa de recursos destinados a la infancia por parte de los Servicios Sociales Comunitarios.

• Mapear y analizar cómo se organizan los servicios ofertados por las entidades del programa Caixa Proinfancia .

Eventualmente, informaremos sobre el proceso de transformación de las Redes tradicionales del PCI a la creación de un nuevo sistema de trabajo en Redes Territoriales con la creación de tres Proyectos Pilotos.

Distintos modos de hacer y aprender ciudadanía: narrativas y metanarrativas en la práctica de la participación ciudadana

Adriana Inés Ávila Zarate, Patricia Mata Benito

INTRODUCCIÓN. La emergencia de movimientos sociales se interpreta como un proceso de ensayo de nuevas formas de acción y configuración de identidades colectivas (Revilla, 1994). En los últimos años estos movimientos se articulan a menudo en forma de comunidades de práctica, colectivos cuya vinculación se basa en un hacer compartido en torno a objetivos comunes (Wenger, 2001). Estos movimientos y comunidades se configuran como redes de relaciones que generan espacios no institucionales de aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía y la participación.

Rueda (2008) nos advierte sobre cómo las luchas sociales se han reorientado y sus protagonistas han cambiado también. Las luchas que bien pueden ser consideradas móviles para la participación ciudadana, están ahora más centradas en lo colectivo y cotidiano, e incluso la presencia de la tecnología ha tomado parte en dichas transformaciones, que incluyen la apropiación de diferentes narrativas y meta narrativas. Este trabajo explora el interés pedagógico de estas transformaciones en las formas de construcción y aprendizaje de la participación ciudadana.

OBJETIVOS. La finalidad de este trabajo es caracterizar y ejemplificar dos diferentes modos de hacer y aprender ciudadanía en comunidades de práctica. Para ello consideraremos variables como la organización, la interacción, los liderazgos y los principios orientadores de la acción, entre otros.

MÉTODO. El presente trabajo es fruto del contraste de los resultados de dos proyectos de investigación, llevados a cabo en España y Colombia respectivamente, cuya finalidad general común es desarrollar un marco comprensivo del aprendizaje de la ciudadanía y la participación. El proceso metodológico en ambos proyectos es cualitativo y de aproximación etnográfica.

La aportación española se basa en los resultados del proyecto de I+D “Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas” cuya finalidad era formular estrategias educativas basadas en el análisis de experiencias ciudadanas implicadas en la transformación y dinamización de su entorno social. El proyecto llevado a cabo en Colombia se enmarca en una investigación doctoral, que busca caracterizar el aprendizaje de la participación ciudadana en algunas comunidades de práctica que hacen uso de herramientas tecnológicas.

RESULTADOS. El contraste de las investigaciones muestra dos aproximaciones diferentes a la práctica de la ciudadanía: una primera, en la que las experiencias se construyen de abajo hacia arriba, es decir, se van haciendo desde lo cotidiano y particular. Una segunda, muestra experiencias construidas de arriba hacia abajo, orientadas por meta narrativas, donde son los objetivos definidos previamente los que marcan el hacer. Estos distintos principios orientadores condicionan la construcción de distintas formas organizativas y de interacción. Al mismo tiempo hay una suerte de continuidad entre ambas aproximaciones respecto al uso de la tecnología como apoyo para mantener y proyectar las acciones políticas de las comunidades.

CONCLUSIONES. Los diferentes escenarios y modos de hacer ciudadanía que conviven actualmente en las comunidades incorporan un importante contenido pedagógico relacionado con la comprensión de los procesos de aprendizaje de la ciudadanía y la participación.

Ser-cuerpo: consciencia, afectividad y sensibilidad en la formación humana

Lina Marcela Silva Ramírez

Una de las principales tendencias en la educación contemporánea se orienta a “volver a sentir” como una estrategia para reconectar al sujeto con su cuerpo y con otros cuerpos. Más allá de lo biológico, ser-cuerpo se presenta como una acción permanente en la que todos y todas estamos inscritos y en la cual median elementos históricos, culturales, políticos, económicos y sociales.

Esta ponencia propone una reflexión sobre la importancia de ser-cuerpo para la formación humana o socio personal y enfatiza en tres aspectos que constituyen una base importante para el reconocimiento y la convivencia: el despertar de la consciencia, la circulación de la afectividad y la sensibilidad como puente hacia otros u otras que permita la construcción de relaciones sociales.

Para desarrollar el tema se asume como punto de partida la revisión de la experiencia académica y pedagógica llevada a cabo al interior de los cursos de formación humana universitaria y los resultados de los procesos investigativos realizados en conjunto con los estudiantes de primeros semestres para identificar los aprendizajes significativos y la construcción de narrativas frente a su propia realidad, así como las observaciones y diarios de campo elaborados por la docente durante 3 años.

Tanto en el ejercicio pedagógico como en la ponencia, se otorga un reconocimiento al cuerpo como vehículo sensorial que permite la identificación de nuestras relaciones con el mundo (realidad); vale la pena mencionar que la observación se lleva a cabo mediante la creación de un “laboratorio corporal” al interior de las clases, donde se busca el fortalecimiento de la conciencia corporal de cada estudiante; allí también se entiende el encuentro de los cuerpos como un acto político en el cual ocurre un intercambio o relacionamiento social mediado por las expectativas, las emociones y la co-creación.

Finalmente, se pretende dar cuenta de las conclusiones y aprendizajes obtenidos desde el cuerpo en el aula de clase, al usarlo como herramienta para la memoria, la identificación de esquemas de pensamiento inscritos en él, las herencias sociales y los debates estéticos a los que es sometido. Al respecto, se reconoce la importancia de incluirlo como eje articulador de los debates, lo cual permite establecer mayor sentido y conexión con las experiencias de los estudiantes, así como la conexión con aprendizajes previos o sensaciones ya olvidadas.

Este trabajo logra visibilizar la importancia de la empatía creativa para la formación humana a través del contacto cuerpo a cuerpo, pues en este se privilegia el diálogo horizontal, la exploración de la sensibilidad y el reconocimiento de la afectividad como la principal cualidad humana muchas veces negada dentro de los sistemas tradicionales de educación; así, se proponen otras formas de aprendizaje basadas en la experiencia, la expresión y la conexión con otros seres humanos desde la consciencia propia; pues esta última se plantea como indispensable para superar la fragmentación cultural entre mente, cuerpo y espíritu desde la cual también se deriva la desintegración otras facetas del estudiante.

Investigación biográfica-narrativa con infancia en riesgo de exclusión: aportes para la mejora de la intervención socioeducativa

Bianca Fiorella Serrano Manzano

La reflexión sobre exclusión, desigualdad y cohesión social continúa siendo, en el momento actual, uno de los puntos fundamentales en el análisis internacional de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Esta sociedad caracterizada como compleja, del riesgo, dialógica o del conocimiento, demanda nuevas formas de entender la realidad que articulen espacios innovadores donde las personas, sobre todo los sectores más desfavorecidos, se integren y desarrollen. Por esta razón, la perspectiva que abre el presente estudio sobre infancia en riesgo de exclusión social y su relación con el diseño de nuevas estructuras socioeducativas, pretende hacerlo incluyendo las voces de los niños y niñas en la investigación. Para ello, se parte del concepto “mundo de vida” (lebenswelt) entendido como el contexto vital cotidiano que implica dar cuenta de la comprensión del mundo por parte de los actores.

El objetivo de la investigación fue doble: por un lado, se pretendió indagar en la experiencia educativa de los niños y niñas en riesgo de exclusión social partiendo de sus vivencias y opiniones en tres escenarios: hogar, escuela y barrio, por otro lado, determinar elementos susceptibles de mejora en la intervención socioeducativa con menores en riesgo, desde el contexto sociocomunitario y el trabajo en red como factores de protección.

En el caso del presente estudio, se contó con la participación de veinticuatro niños y niñas, entre siete y once años, procedentes de ocho nacionalidades diferentes, los cuales asistían en horario extraescolar a una organización sin ánimo de lucro dedicada al desarrollo integral de la infancia y juventud en riesgo.

Este trabajo se integra en un proyecto de investigación más amplio en cual se investigó sobre la formación de redes socioeducativas en el marco de procesos de desarrollo comunitario y su influencia en las personas en riesgo de exclusión social. Fue llevado a cabo en la Comunidad de Madrid entre el año 2013-2014. La información se obtuvo a través de la técnica historias de vida y como novedad, se completó con la elaboración de genogramas con el fin de explorar más elementos del contexto del menor. Los resultados indican que el mayor componente constatado al que se ven expuestos los menores en los diversos escenarios de estudio es al maltrato afectivo, consciente o inconsciente. Ello implica la necesidad de actualización profesional y una demanda de instrumentos y recursos para mejorar la acción socioeducativa. Se impone, por tanto, la construcción de respuestas personalizadas adecuadas a través de la elaboración de programas individuales y comunitarios teniendo en cuenta este componente. El trabajo finaliza afirmando que el contexto sociocomunitario, a partir de un adecuado trabajo en red, puede ser una oportunidad que brinde un espacio de intervención socioeducativa apropiado a las necesidades detectadas, favoreciendo la inclusión social de la infancia desprotegida.

Significados y sentidos de la interacción comunitaria: Un estudio de casos

Norma Graciella Heredia Soberanis

Fue realizado un estudio de caso intrínseco en una escuela de nivel medio superior en Yucatán, México. El objetivo consistió en analizar los significados, sentidos y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria, con base en las estrategias didácticas, de motivación y de socialización empleadas por el profesorado para lograr en los estudiantes la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio y la retribución a la comunidad. En diferentes etapas de la investigación participó el profesorado del eje de interacción comunitaria (n=6); estudiantes que cursaban las asignaturas de Desarrollo Social Comunitario (n=27) y Evaluación de Interacción Comunitaria (n=15). Las técnicas de recolección de datos consistieron en la observación de las clases en el aula, la observación de actividades comunitarias realizadas en fines de semana por el alumnado, grupos focales con cada grupo de estudiantes y con el profesorado, así como entrevistas individuales con el profesorado de las dos asignaturas del eje de interacción comunitaria y con estudiantes (un hombre y una mujer) que obtuvieron las calificaciones más altas y las más bajas en ambas asignaturas; con base en un análisis sociológico de los discursos, se encontró que el profesorado del eje de interacción comunitaria ha logrado un estatus reconocido en la comunidad académica, por el tipo de prácticas escolares que realiza el alumnado, las cuales están basadas en proyectos de investigación cuantitativa; se continúa reproduciendo en el desarrollo de dichos proyectos, un paradigma positivista en cuanto al modo de conocer las características de la comunidad, así como en la aplicación conductista de la ciencia y tecnología, por parte del alumno preuniversitario, para definir y estructurar las necesidades del otro, de las comunidades locales vecinas de ascendencia maya, quienes participan como informantes representados por autoridades como presidentes municipales, existiendo un vacío en cuanto a la inclusión de los que tienen menos voz, de las personas más vulneradas de las comunidades para lograr el diseño participativo, democrático y crítico de proyectos emancipadores. La tarea constituyó en los cursos observados, el medio empleado por el profesorado para que los alumnos adquieran un pensamiento estructurado, ordenado, y también para que aprendan a ser organizados; es el instrumento pedagógico para controlar lo que se aprende y lo que debe ser ignorado, una herramienta para enseñar a seguir instrucciones, reglas y ser dependiente del uso de estilos de redacción y de plantillas, es decir, consiste en un mecanismo para imponer el poder, para ejercer el control y reproducir la características de trabajadores eficientes, esperadas por los grupos dominantes. Lo más significativo para desarrollar habilidades de socialización desde el punto de vista del alumnado y profesorado fue el contacto con gente de diferente edad y condición socioeconómica, al desarrollar los proyectos y actividades comunitarias. Las características de un agente de cambio social, desde el punto de vista del alumnado son la iniciativa, la creatividad y la capacidad para producir como preuniversitarios procesos de transformación en las comunidades; sin embargo los miembros de la comunidad no fueron considerados como protagonistas del cambio.

Proyecto Conkal: clave para el desarrollo comunitario

Norma Graciella Heredia Soberanis, José Israel Méndez Ojeda, Galo Emanuel López Gamboa

México es un país diverso con gran potencial de desarrollo, el cual se ve limitado por conflictos sociales y políticos que rebasan el trabajo que el profesorado realiza en las aulas. La formación del profesorado del siglo XXI exige el desarrollo de destrezas fundamentales como analizar los problemas educativos desde la complejidad del tejido social. Con el propósito de contribuir a la transformación de las comunidades rurales en condiciones de marginación cultural y socioeconómica fue implementado el Proyecto Conkal, el cual tiene como objetivo desarrollar colaborativamente programas de formación por parte del profesorado de las área de currículo e investigación cualitativa de una Licenciatura en Educación (N= 4) y estudiantes que cursan el cuarto semestre (N= 62) con integrantes de dos comunidades rurales (N= 380 familias) del Estado de Yucatán, México, empleando como principal escenario de aprendizaje la misma comunidad. La metodología de trabajo consiste en un estudio de caso realizado de forma colaborativa por el profesorado y estudiantes de la Licenciatura en Educación de una Universidad Pública mexicana, con base en el uso de técnicas de recolección de datos cuantitativas como el censo, así como de técnicas cualitativas como el diario de investigación, la realización de grupos de discusión con informantes clave de cada comunidad rural, y el desarrollo de talleres con base en la técnica de análisis de problemas, permeados por el uso de principios de pedagogía crítica y educación emancipadora. Los resultados preliminares con base en el diario de investigación y el censo muestran la existencia de problemas sociales como alcoholismo y violencia sexual hacia mujeres en la etapa de la adolescencia y juventud, siendo necesario formar tanto a hombres como mujeres en aspectos fundamentales sobre derechos de las mujeres, violencia de género y consumo responsable de sustancias como el alcohol.

Género y cultura gitana en el contexto escolar. Estudio de casos en la ciudad de Sevilla

Rocio Cárdenas Rodriguez, Teresa Terrón Caro, Mª Carmen Monreal Gimeno

El pueblo gitano es uno de los segmentos de la población a los que afecta la exclusión social, siendo el resultado de un proceso histórico de estereotipos, prejuicios y segregación. De hecho, la Comisión Europea (2010) ha considerado al pueblo gitano, y a las mujeres, como uno de los grupos vulnerables dentro de la Unión Europea con riesgos de sufrir exclusión social. Esta discriminación del pueblo gitano ha sido y sigue siendo muy acusada en el ámbito educativo identificándose diferentes formas de segregación del alumno/a gitano/a que reducen sus posibilidades de conseguir los objetivos mínimos del sistema educativo. Dentro de este contexto de exclusión la mujer gitana sufre a su vez otra discriminación fruto de su propia cultura, la gitana, cuyo reflejo lo podemos observar en la presión para que abandone el proceso educativo.

La presente comunicación tiene como objetivo reflexionar sobre la vulnerabilidad de la mujer gitana en contextos desfavorecidos a lo largo de su proceso educativo, así como analizar las desigualdades de género que aún se siguen produciendo en el contexto escolar.

Esta investigación, enmarcada en el proyecto GENDERCIT, dentro del Programa People de la Unión Europea, como una de las acciones Marie Curie, dentro del séptimo programa marco (FP7/2007-2013/ 318960), se desarrolla con una metodología mixta de corte cuantitativo y cualitativo, a través de cuestionarios a docentes y de grupos de discusión a agentes claves.

Del proceso de investigación seguido, resaltamos la importancia de tomar como referente a la mujer gitana, ella es el eje de la organización familiar y de la responsabilidad en las alternativas educativas de sus miembros. Si bien es importante trabajar con toda la familia, la mujer es la que más participa en el entorno educativo, la que suele acudir a la escuela y la que se responsabiliza de los hábitos y rutinas escolares.

Sin embargo, a lo largo de la presente comunicación resaltamos que el alumnado gitano con dificultades educativas suele presentar desventajas socioeconómicas. No podemos confundir las cuestiones culturales con la marginación socioeconómica que suelen encontrarse gran parte de las personas pertenecientes a minorías culturales, ni confundir los valores culturales con los que normalmente se identifica a estas minorías con las consecuencias producidas por la marginación, la pobreza y la exclusión social. Y muchos de los problemas educativos del alumnado gitano están más relacionados con la pobreza y la exclusión social que con la cultura, siendo esta una de las cuestiones que más se resalta a lo largo del proceso de investigación.

Experiencia de trabajo en red en la promoción educativa de jóvenes y adolescentes: Asperones Avanza

Rocío Alcalde Vives, Lorena Molina Cuesta, Manuel Moreno Taboada, Javier Poleo

INTRODUCCIÓN. En las Zonas con Necesidades de Transformación Social el desarrollo educativo y las alternativas de niños, niñas y jóvenes se ven reducidos de manera importante con respecto al resto de población del municipio.

Para dar respuesta a esta situación se hace necesaria la puesta en marcha de redes de trabajo que generen estrategias e iniciativas de mejora de manera coordinada y comprometida en la desarrollo de acciones, que acompañen al impulso de la propia población, con una mejora de los recursos y de las acciones que sirvan para ofrecer alternativas reales y continuadas. Solo de este modo es posible el avance social de estos espacios favoreciendo el desarrollo educativo de los niños y niñas en situación más vulnerable y acompañando en este proceso a las familias.

OBJETIVOS. “Asperones Avanza” plantea, como objetivo general, aumentar las oportunidades de niños, niñas y jóvenes residentes en la barriada de Asperones, Málaga, de participar, mantenerse o retornar a los procesos de educación formal a través de actuaciones coordinadas de promoción del estudio y de participación en actividades de ocio y tiempo libre. Además como objetivos específicos pretende:

Potenciar el valor de la educación formal entre la población residente en Asperones.

Disminuir el absentismo escolar y el abandono de la formación reglada, incidiendo en los factores que lo determinan.

Propiciar oportunidades de ocio saludable juvenil y en familia.

MÉTODO. El programa Asperones Avanza es coordinado por la entidad INCIDE en colaboración con Ayto de Málaga, AVRA, Cáritas, Accem, Mies, Chavorrillos y Obra Social “la Caixa”.

Se realiza a través de un equipo que actúa como elemento canalizador, motivador, de refuerzo y acompañamiento para los menores y jóvenes y sus familias. Se pueden distinguir en el proyecto las siguientes actuaciones:

Tutorías individualizadas.

Acompañamiento.

Mediación familia centro.

Coordinación con otros referentes.

RESULTADOS. Desde Marzo hasta Diciembre de 2015, han participado en el programa 88 jóvenes, de los que 43 son chicos y 45 chicas, que están viendo en la educación un valor complementado por el apoyo de sus referentes familiares y con la definición de nuevos objetivos formativos en la consecución de mayores oportunidades de inclusión.

CONCLUSIONES. En el desarrollo social y educativo de los y las menores que residen en ZNTS, el trabajo en red de las administraciones, los agentes sociales y las entidades del tercer sector puede ser la garantía de sostenimiento de acciones prolongadas en el tiempo que favorezcan un clima de acercamiento e interés hacia las acciones que se emprendan y, de este modo, promover el cambio social junto a las familias. Proyectos tales como Asperones Avanza, están logrando una transformación

paulatina en estos territorios, implicando tanto a las entidades públicas y privadas como a las propias familias, en un itinerario conjunto de actuaciones que sirvan para mejorar el territorio y la calidad de vida de sus habitantes.

Nuevas ecologías de aprendizaje de la no violencia: análisis y diagnóstico desde la acción social en la provincia de Segovia

José Luis Parejo, Sofía Díaz de Greñu Domingo, Inés Ruiz Requies

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. En febrero de 2015 la Universidad de Valladolid (UVa) firmó un contrato de investigación con la Diputación de Segovia con el objetivo de diagnosticar las principales formas de violencia detectadas en la provincia de Segovia, describir los mecanismos de intervención socioeducativa, buscar causas y elaborar un plan de medidas para la prevención educativa y la erradicación de dicha violencia. Este contrato de investigación se inscribía dentro del proyecto de I+D+i «Ecologías de aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía» del grupo de investigación ICUFOP de la Universidad de Granada y del proyecto de innovación docente de la UVa con el mismo nombre.

METODOLOGÍA. La investigación se llevó a cabo siguiendo la metodología de la Investigación-Acción Participativa con una treintena de técnicos de servicios sociales de la Diputación de Segovia. En primer lugar, se hizo una recogida de información a través de un cuestionario de diagnóstico. En segundo lugar, se organizaron seis talleres grupales donde los participantes, a través de una matriz DAFO, realizaron un análisis interno y externo sobre las diversas situaciones de violencia existentes en la provincia de Segovia, así como las oportunidades para transformarlas. En cada taller se realizó una devolución de resultados obtenidos en la sesión anterior. Los talleres versaron sobre los siguientes aspectos de la violencia: violencia de género, nuevas tecnologías, diversidad afectivo-sexual, violencia entre iguales y paterno-filial. En tercer lugar, se emplearon diarios de observación desde la perspectiva del grupo investigador y del grupo participante y un cuestionario final. Por último, se realizó un seguimiento de la labor cotidiana de los técnicos a través de un foro abierto en una plataforma virtual.

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. Los resultados pusieron de manifiesto, a grandes rasgos, que las formas de violencia más comunes y explícitas son la violencia de género y la violencia entre padres/madres e hijos. Las que han adquirido más relevancia en los últimos tiempos son la violencia hacia las personas mayores y el acoso en las redes sociales. Hay otras formas de violencia que permanecen aún ocultas como, por ejemplo, la discriminación por razón de orientación sexual.

Por su parte, los técnicos destacaron que se produce un rechazo generalizado hacia los servicios sociales como mediadores de conflictos. Se manifiesta también la necesidad de abordar una reflexión sobre los aprendizajes informales de la violencia a través de los medios de comunicación, los productos culturales (cine, teatro, televisión) con especial énfasis en las nuevas formas de interrelación digital y la urgencia de establecer planes formativos para eliminar prejuicios y cuestionar un sistema ideológico hegemónico que origina falta de conexión entre los protocolos y la realidad. También es necesario el empleo de nuevas formas de coordinación entre los servicios sociales y las instituciones de educación formal para establecer planes efectivos, así como la dotación recursos económicos contra los tipos de violencia emergentes en nuestra sociedad, especialmente, en el ámbito rural. Por último, es

imprescindible la elaboración de un proyecto de educación expandida para desarrollar *soft skills* que permitan resolver los conflictos de forma pacífica a través de la educación en valores, desarrollo del pensamiento crítico, apoyo psicológico, eliminación de barreras con tecnologías digitales, creación de redes de apoyo, prevención a nivel primario, etcétera.

Currículum Oculto de Género

Miriam Calvo Ruiz

Desde distintos organismos educativos internacionales y nacionales orientan la acción educativa hacia la eliminación de los estereotipos fundados en el género y la superación de prácticas discriminatorias y excluyentes naturalizadas en las instituciones hasta el punto de pasar desapercibidas. Este trabajo radica en identificar las representaciones, imágenes, prácticas y discursos que se apoyan en el sexismo que reafirman estereotipos y que gozan una gran legitimidad cultural dentro de la Universidad.

OBJETIVOS*.* Analizar el currículum oculto mediante el enfoque de género para identificar las representaciones, imágenes, prácticas y discursos que se apoyan en el sexismo y que reafirman estereotipos que gozan de una gran legitimidad cultural, los mismos que se reproducen dentro de la Escuela Superior de Actopan, concretamente en la formación del estudiantado del primer y último semestres en las Licenciaturas de Derecho, Diseño Gráfico y Psicología.

Objetivos específicos:

Identificar que prácticas, discursos y representaciones de los/las docentes reproducen los estereotipos sexuales, discriminaciones, subordinaciones y exclusiones del alumnado en función del género, en la interacción dentro del aula y el tipo de respuestas que da el alumnado y que giran entre la reproducción y la resistencia.

Determinar qué esquemas de relación del alumnado devalúan el logro académico en función del sexo y la existencia del protagonismo en la utilización de los espacios, regido por relaciones de poder, generalmente invisibles, que marginan ciertas actividades y expresiones distintas.

METODOLOGÍA*.* El carácter de la investigación es mixto, ya que se basa en metodología cuantitativa y cualitativa. Por un lado la técnica a utilizar son cuestionarios cerrados en el que el/ la alumno/a selecciona una opción de respuesta ante la pregunta. La elección de la muestra será probabilística estratifica en la que se selecciona una muestra de cada programa educativo de la ESA: licenciatura en psicología, diseño gráfico, derecho, creación de empresas y el programa de bachillerato.

Por otro lado se buscará comprender la perspectiva de los y las alumnos acerca del fenómeno estudiado y profundizar en sus experiencias, perspectivas para así obtener un conocimiento más profundo de la realidad. La técnica a manejar será la entrevista semiestructurada.

RESULTADOS*.* Durante el desarrollo de esta investigación podemos visionar que se está haciendo un esfuerzo por eliminar el sexismo dentro de todas las instancias educativas presionados por organismo como la UNESCO, SEP, UAEH. Sin embargo sólo se está erradicando en lo que forma parte del currículum explícito y la lucha por la igualdad se convierte en un discurso meramente político.

En lo que refiere al currículum oculto tanto el profesorado, el alumnado y la propia cultura institucional siguen manifestando una cultura patriarcal de forma implícita y

mucho menos visible pero que afecta de igual forma en el desarrollo y crecimiento de las mujeres en la sociedad.

CONCLUSIONES*.* Toda la práctica y discursos en el ámbito escolar no se trastocan mediante el cambio de la normativa, porque se trata de elementos que tienen una fuerte resistencia al cambio ya que forman parte de los patrones de la sociedad. Se instauran dentro de los esquemas de los hombres y mujeres, por lo que si no existe una reeducación en temas de equidad de género van a continuar reproduciéndose porque su invisibilidad requiere un ejercicio más profundo.

Aprendizaje de la ciudadanía desde los espacios y prácticas ciudadanas. Estudio de caso en curso

Héctor S. Melero, Inés Gil-Jaurena, Teresa Aguado Odina

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES. Para reflexionar sobre *Democracia y educación en el Siglo XXI* es imprescindible investigar acerca del aprendizaje de la ciudadanía y la participación en sociedades democráticas cada vez más diversas y complejas. Desde este planteamiento y con el objetivo de formular propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía, el Grupo INTER ha desarrollado varios proyectos de investigación en los que ha estudiado los discursos y experiencias de personas con prácticas ciudadanas activas (I+D, ref. EDU2009-09195) y se ha acercado a los espacios y prácticas de participación como escuelas de ciudadanía (proyecto UNED, ref. 2012/PUNED/0005).

En estas investigaciones previas se ha caracterizado a la ciudadanía como crítica, participativa y transformadora, y se ha entendido no como estatus, sino como práctica vinculada a la experiencia, lo que visibiliza su carácter relacional y complejo. En este marco los espacios de participación son, por lo que en ellos sucede, potenciales espacios de aprendizaje ciudadano.

En esta comunicación nos centramos en una tesis doctoral en curso que parte de los avances conseguidos en los mencionados proyectos y profundiza en el análisis y comprensión de espacios y prácticas de participación ciudadana en Madrid.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**.** La investigación se cuestiona por lo que sucede en estos espacios y por las interacciones y comunicaciones entre iniciativas ciudadanas, para poder responder a la pregunta de cómo se aprende y enseña el ejercicio de la ciudadanía en estos lugares. Todo ello con la finalidad de realizar propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía gracias a la comprensión de las prácticas que acontecen en estos espacios.

Para ello, y dado que se entiende la ciudadanía como una realidad compleja de construcción intersubjetiva para cuya comprensión es necesaria una aprehensión holística, se ha optado por un MÉTODO etnográfico de investigación, centrado en la observación participante y en la entrevista en profundidad. En este momento se está desarrollando el estudio de tres casos relevantes, que incluye hasta abril de 2016 los primeros cinco meses de observación participante en los tres espacios y el inicio del proceso de entrevistas a varias personas participantes en cada caso estudiado. Además se plantea la investigación siguiendo un modelo emergente, con lo que las fases se influyen unas a otras en un proceso de carácter continuo.

Por ello, en el momento actual, no podemos hablar aún de RESULTADOS Y CONCLUSIONES, pero sí plantear algunos DEBATES en torno a los avances realizados, tanto en relación con situaciones ocurridas en el desarrollo de la investigación que tienen interés desde el punto de vista metodológico, como en relación con los resultados previstos. En este aspecto queremos destacar particularmente las implicaciones para el ámbito de la intervención socioeducativa, desde la premisa de que las figuras profesionales propias de este ámbito se encuentran en una posición privilegiada para facilitar y promover el aprendizaje de la práctica ciudadana, aunque para esto quizá ellas mismas deban ser ciudadanos y ciudadanas críticas, participativas y transformadoras.

Análisis metateórico sobre la transición a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial y sus implicaciones socioeducativas[13]

Miguel Melendro Estefanía, Gema Campos Hernando

INTRODUCCIÓN: Esta comunicación forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es conocer cuáles son las claves de una transición a la vida adulta exitosa en el caso de los jóvenes que se encuentran con medida de guarda o de tutela acogidos en centros de la Comunidad de Madrid. Esta población ha recibido tradicionalmente poca atención desde el ámbito científico, todo ello a pesar de que los hábitos de transición a la vida adulta de la juventud española en general han sido ampliamente analizados en las últimas décadas. No obstante, la necesidad de contar con programas y recursos específicos para realizar con todas las garantías de éxito dicho proceso ha sido recientemente recogida en la legislación nacional con la aprobación de la Ley de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (Art. 11.4). Esto ha supuesto un mayor interés, tanto por parte de las instituciones como de la universidad, por conocer la realidad de estos jóvenes y sus implicaciones socioeducativas.

OBJETIVOS: El objetivo del estudio es realizar un análisis metateórico del proceso de transición a la vida adulta desde recursos residenciales del sistema de protección a la infancia, de cara a jerarquizar las dimensiones más relevantes y perfilar las implicaciones socioeducativas del proceso.

MÉTODO: Se ha realizado un análisis metateórico de sesenta y cuatro artículos de investigación en este campo, tanto españoles como internacionales, publicados entre los años 2005 y 2015, a partir de la selección de los veinte artículos más relevantes y su clasificación y categorización en función de la jerarquización de las dimensiones destacadas en el proceso de transición a la vida adulta de estos jóvenes. En la construcción metateórica se ha utilizado una metodología mixta, con análisis descriptivos en función del año de publicación, país, base de datos bibliográfica, ámbito de la publicación y caracterización de la muestra así como el marco metodológico del que parten. Por otro lado, para la información cualitativa se ha llevado a cabo un análisis de contenido con la finalidad de analizar las dimensiones seleccionadas y descubrir las tendencias más relevantes en este campo de investigación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES: El análisis de los artículos nos ha permitido establecer las dimensiones más relevantes de las investigaciones efectuadas: las relaciones familiares, la formación de los y las jóvenes, su situación en el sistema de protección, lo relacionado con su alojamiento y vivienda, con su salud, sus relaciones

---

[13] Proyecto de investigación sobre *Evaluación del plan de autonomía personal 16-21 en acogimiento residencial* (Proyecto EVAP) desarrollado por el Grupo de Investigación Contextos de Intervención Socioeducativa de la UNED y financiado por el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Fundación Isos-Instituto para la sostenibilidad social, Opción 3 Sociedad Cooperativa (OPCIÓN 3 S.C.) y Fundación de Ayuda a la Drogadicción (FAD).

sociales y afectivas, su inserción laboral y su gestión económica. Así mismo, hemos establecido subcategorías que definen cada dimensión más detalladamente. Se pueden destacar conclusiones relevantes como la enorme importancia de las relaciones familiares en el futuro de estos jóvenes, el debate sin resolver entre su orientación formativa y/o laboral y la necesidad de recursos residenciales y de recursos sociales de tránsito a su salida del sistema de protección, así como la importancia de su protagonismo en el diseño e implementación de itinerarios individuales de inclusión social.

Creatividad e identidad: una relectura de sus objetivos y alcances sociopedagógicos

Jesús Juárez Aguilar

INTRODUCCIÓN. En 1967, Raoul Vaneigem citaba que el niño posee el sentido de la transformación del mundo, es decir, de la poesía en un grado ilimitado. Además, mencionaba que lo que extrañamos y anhelamos de la infancia no es la carencia de responsabilidades o porque el mundo estuviera encantado; no es eso lo que se llora, sino la capacidad perdida de ver el mundo diferente, de vivirlo y de relacionarse con éste de un modo diferente.

OBJETIVOS. A partir de esto, el propósito central de este trabajo se enfoca en presentar una relectura de la creatividad, para que no solo se considere como un factor psicológico o estético, sino como un elemento sociopedagógico que sirva para develar a la realidad como una *posibilidad*. Desde nuestra perspectiva, la creatividad no se puede reducir en una síntesis que se representa por lo *creado*, sino que nos une como *hacedores* de una realidad que no es finita ni identitaria.

MÉTODO. Nuestra postura se sustenta en el análisis discursivo de varios autores que han trabajado el tema de la creatividad y desde la filosofía de la praxis (Sánchez) y la dialéctica negativa (Adorno).

RESULTADOS. Por consiguiente, la creatividad surge como una negación de una realidad histórica, política y social a la cual se resiste; como parte de la conciencia de la contradicción entre el *decir* y *hacer*, entre el discurso y la praxis. De esta forma, la creatividad es el elemento esencial de la subjetividad que provoca rupturas identitarias, es la voz saliendo del silencio, es el grito que hace que la realidad se rompa; pero al mismo tiempo, plantea y promueve la esperanza, ya que nos enseña un mundo diferente y posible.

CONCLUSIONES. Es por todo esto que es tan importante re-pensar, reflexionar y dialogar los objetivos y alcances de la creatividad desde la pedagogía y desde la filosofía crítica, puesto que su pleno desarrollo desde la niñez y su consecuente ejercicio en las etapas posteriores de la vida, servirá para formar sujetos conscientes de su potencialidad de transformación de ellos mismos y de su entorno.

La integración laboral de los jóvenes tutelados por la Comunidad de Madrid

Ana Eva Rodríguez Bravo, Marga Vasco González

INTRODUCCIÓN. El Art. 22. Bis de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, hace visible la necesidad de contemplar programas de preparación para la vida adulta para los colectivos de jóvenes que están bajo una medida de protección. En este sentido, esta comunicación versa sobre los resultados parciales de una investigación sobre el Plan de Autonomía 16-21 años que desde 2013 se viene desarrollando en la red de centros de acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid; de forma concreta se incide en los resultados obtenidos sobre una de las dimensiones abordadas dentro del Plan de Autonomía, la integración laboral.

OBJETIVO. El propósito del presente trabajo es indagar sobre los riesgos y las oportunidades de la integración laboral de los jóvenes tutelados de la Comunidad de Madrid en su proceso tránsito a la vida adulta.

MÉTODO. La información que se presenta hace referencia a los resultados aportados por la aplicación de dos cuestionarios diseñados ad hoc para esta investigación. Un cuestionario recoge las valoraciones de los propios jóvenes tutelados participantes en el Plan de Autonomía y con edades comprendidas entre los 16 años y siete meses y los 18 años y tres meses, el otro se orienta a recoger las valoraciones de sus educadores de referencia. De forma concreta se analiza la información aportada por 106 jóvenes tutelados y 105 educadores. La aplicación de estos 211 cuestionarios tuvo lugar entre los meses de junio y septiembre de 2015 en 64 recursos de acogimiento residencial de la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid.

RESULTADOS. Los resultados de la investigación respecto a la integración laboral de los jóvenes tutelados por la Comunidad de Madrid aportan información sobre su situación laboral actual, su grado de inclusión en el trabajo, la existencia de experiencia laboral previa, las expectativas futuras de trabajo, la recepción de algún tipo de apoyo en su inserción laboral y su grado participación en la toma de decisiones respecto al trabajo que desean desarrollar.

CONCLUSIONES. Las conclusiones de la investigación señalan que son muy buenas las valoraciones recogidas sobre la inserción laboral de los jóvenes tutelados, sus expectativas en torno a ella y la intervención que se realiza desde los centros de protección y recursos afines para potenciarla y mejorarla.
Sin embargo, son bajas con relación a la realidad laboral a la que se ven abocados estos jóvenes, pues recogen que su tasa de empleo es inferior al treinta por ciento y que presentan una importante precariedad y rotación en el puesto de trabajo.
Además, se identifica un grupo de población en el máximo nivel de precariedad, que trabaja supuestamente sin contrato, y cuya incidencia difiere de forma importante en función de a quién se pregunte, educadores o jóvenes.

Las actitudes en la alfabetización de grupos vulnerables en Nuevo León México

Sandra Patricia Pompa Saracho

La vulnerabilidad en México es un tema de consideración, ya que 55 millones de habitantes padecen pobreza y pobreza extrema. Existen 15 millones de personas analfabetas divididos en: 7 millones de analfabetas funcionales y 8 millones de analfabetas. La investigación se centra en las actitudes en el proceso de alfabetización en grupos vulnerables.

El objetivo de la investigación se enfoca en la observación de las actitudes hacia la lectura y escritura de niños en contextos de vulnerabilidad. La investigación consiste en observar y analizar de qué manera influencia el contexto actitudinal al estudiante. Para el universo de la muestra se toman en cuenta los centros de desarrollo social del Estado de Nuevo León, que cuentan con la clase de lecto escritura como clase de apoyo. Se hace una selección aleatoria y como muestra se obtiene la observación de 14 centros, con niños de entre 6 -12 años de edad. Hasta el momento se tienen observados 4 centros, ya que ha habido dificultades con el cambio de gobierno para dar seguimiento, así como los casos que surgen tangentes a la investigación. Se aplicaron pruebas a 40 estudiantes, de los cuales sólo se tienen resultados completos de 18, a los estudiantes restantes sólo hace falta aplicar la prueba final de lectura.

La metodología utilizada para la presente investigación es el modelo lineal jerárquico o modelo multinivel, éste método nace de la necesidad de medir una variable en alumnos que se encuentran en diferentes contextos. Para la recogida de datos se utilizará el programa MLwiN, un software especializado en correr la estadística para estos casos. Para ello se definieron los siguientes niveles: Nivel de lecto –escritura, actitudes hacia la lectura, contexto social, proceso bidireccional en el aula. Para la observación se utilizaron varios instrumentos. El primer instrumento fue el cuestionario del estudiante de la OCDE, adaptado para los niños de primaria. Para ello se simplificaron las preguntas y el rango de respuesta. El cuestionario se divide en distintas secciones: entorno familiar, actitudes hacia la lectura, contexto socio cultural en casa, etc. Como segundo instrumento se utiliza la prueba de Magallanes de lecto-escritura ya que es una prueba estandarizada que da indicadores de los niveles lectores en las primeras etapas. Éste cuestionario se aplicó dos veces, al inicio del curso y al final de curso. El tercer instrumento que se utiliza es un checklist con elementos de observación para el proceso bidireccional en el aula. Por medio de ítems, se miden cuestiones del contexto del aula, el mapa del aula, así como la participación docente y de los alumnos.

Los resultados o las observaciones tentativas han sido que lo niños que se encuentran en contextos escolares más positivos, tienen una tendencia a aumentar el nivel lecto - escritural. Así mismo, se observa que los niños con contextos familiares positivos se desenvuelven mejor en el aula. Se puede observar que la falta de educación por parte de familiares es un determinante para el grado de interés en la materia y proyecciones a futuro. Además que los centros con aulas adaptadas específicamente para la materia, cumplen en un mayor nivel con el objetico de alfabetización inicial.

Mathew Lipman y John Dewey: educación en democracia

Myriam García Rodríguez, Teresa Paz Gil

INTRODUCCIÓN. Mathew Lipman y John Dewey son dos autores comprometidos con la democracia, entendida como un modo de vida y no solo como una forma de organización política. Ambos comparten la idea de “comunidad de investigación”.

OBJETIVOS. Este trabajo presenta la propuesta que ambos filósofos proponen para una educación en democracia y que se une en el programa de Filosofía para Niños. El objetivo es convertir el aula en una comunidad de investigación donde los estudiantes tengan la oportunidad de involucrarse activamente en la resolución de problemas prácticos, partiendo siempre de sus intereses e inquietudes.

MÉTODO. Lipman y Dewey entienden la educación del ciudadano en un sentido amplio, del mismo modo en que la entendía el mundo clásico, como *paideia*: una propuesta global que exige una aplicación más amplia y ello entendido en un doble sentido: en sentido cuantitativo y en sentido cualitativo. Desde el punto de vista cuantitativo, la educación exige una aplicación a largo plazo, que dure toda la vida. Desde el punto de vista cualitativo, la educación apuesta por una formación integral de la persona en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, física y moral.

Esta formación integral del individuo o *paideia*, en tanto que socialización del buen ciudadano implica además una dimensión social o comunitaria. Se llega entones a la “comunidad de investigación”, un concepto que Lipman comparte con la filosofía pragmatista de EE.UU, especialmente Peirce y Dewey, y que involucra una determinada manera de entender la práctica educativa, sustituyendo la competitividad por el esfuerzo conjunto: el diálogo, el respeto mutuo y el razonamiento de las propias opiniones son prácticas que terminan convirtiéndose en el modo normal de conducta de los estudiantes y el docente. El objetivo no es tanto mejorar el rendimiento académico de los estudiantes cuanto contribuir a formarles como futuros ciudadanos de una democracia, entendiendo además la democracia como un modo de vida y no solo como una forma de organización política.

RESULTADOS. La comunidad de investigación nos enseña a pensar con otros, a escuchar y respetar las opiniones ajenas y a argumentar adecuadamente las propias para que resistan a las objeciones del debate. En ese movimiento dialógico mejoramos de manera constante nuestro lenguaje para ser adecuadamente entendidos por el otro, lo que hace que nuestro pensamiento se estructure mejor. Así, mediante el ejercicio del diálogo, la escucha y el dominio del lenguaje, vamos adquiriendo las habilidades que nos permiten pensar mejor.

CONCLUSIONES. Enseñar a pensar “en” democracia sirve para que los estudiantes alcancen una mejor relación con el contexto, con el mundo circundante, a través de la comprensión de las situaciones, explorando las diferentes alternativas a sus puntos de vista y descubriendo los propios prejuicios y las razones de sus creencias. La mejora de esta capacidad depende en gran medida de la práctica, de ahí que sea necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de dialogar y juzgar por sus propios criterios sobre las diversas cuestiones y acontecimientos que les rodean.

Trayectos del educador social en Brasil

Jacyara Silva de Paiva

La comprensión de las experiencias de profesionales que tienen un oficio de tal complejidad no fue fácil, principalmente porque me puse a desarrollar esta investigación en tres capitales de estados brasileños: Vitória, Porto Alegre y Salvador. El objetivo de esta investigación es comprender que y como es ser un Educador Social de calle en sus experiencias fuera del espacio escolar, puesto que las calles son su espacio educativo. Se busca la investigación de los sentidos, discursos y prácticas que producen los educadores sociales de calle sobre las leyes garantes de derechos y sobre sus educandos como sujeto de derechos a través de la Constitución Brasileña de 1988, Ley Nº 8.069/90 (estatuto del niño y del adolescente). Estos derechos son negados frecuentemente, así que también en eso se centran las narrativas de los educadores sociales, sus acciones y las experiencias en las calles, que son sus grandes y dispersas aulas. La búsqueda por entender las experiencias de educadores y educandos en las calles por medio de las prácticas, así como la exploración de valores basados en la visión del mundo de Educadores Sociales que actuaron como mis colaboradores, justifican esta investigación fenomenológica existencial. Establecí diálogos con teóricos, intelectuales orgánicos, estos aceptando la responsabilidad de estar con el otro (lo oprimido) en una proximidad dialógica. Fue necesario un diálogo profundo con Paulo Freire, como si fuera llamada por el en cada momento de esta investigación debido a las aberturas de sus escritos, que terminan dando a su interlocutor espacio para pensar. Durante la investigación, cada palabra, cada gesto, todos los conjuntos significativos de palabras de aquel educador que se colocaba delante de mí era atentamente considerado. A través de diálogos establecidos con los Educadores Sociales de calle en esta investigación, comprendo como ellos tienen funciones distintas de sus áreas de formación. Estos Educadores Sociales a veces no se dan cuenta de la complejidad que su oficio impone, pero nunca cesan de ser críticos, de soñar, de luchar por los niños y adolescentes que viven en situación adversa en diversas ciudades del país. A través de la investigación se revelaron categorías freirianas inherentes a la Educadora Social de Brasil.

Aplicabilidad de los principios de la Teoría de Cousins, et al (2015) a una experiencia de Evaluación Participativa Juvenil

María Belén Paladines Costa, Byron Cevallos

INTRODUCCIÓN. Los enfoques colaborativos de evaluación presentan dos corrientes: Evaluación Participativa Práctica y Transformadora (Cousins y Withmore, 1998). En ambas se evidencia que los procesos evaluativos son compartidos entre los participantes de la comunidad y los expertos en evaluación, a través de un trabajo asociativo (Cousins, 2003) en el que cada uno de los implicados aporta desde su propio conocimiento o experiencia (Nuñez, 2015). Sin embargo, la segunda corriente tiene como objetivo conseguir que las personas se empoderen para fomentar un cambio y transformación social (Cousins y Withmore, 1998).

En este trabajo se presenta una investigación en el casal de jóvenes del ayuntamiento de Badia del Vallés de la provincia de Barcelona, en el que se desarrolla una Evaluación Participativa Juvenil (EPJ), donde participan: dos técnicos de infancia y juventud, que conocen la dinámica organizacional de la institución; 17 jóvenes entre 14 a 19 años, que aportan con sus propias experiencias y dos evaluadores de la Universitat Autónoma de Barcelona (UAB), que contribuyen con conocimientos técnicos acerca del tema objeto de estudio y la metodología de EP.

Objetivos.

Analizar la aplicabilidad de los principios metodológicos de los enfoques colaborativos de evaluación de Cousin et al (2015) en un proceso de EPJ en el ayuntamiento de Badia de Vallès.

Diseñar un sistema de indicadores derivado de los principios metodológicos planteados por Cousins et al (2015) para los enfoques colaborativos de evaluación.

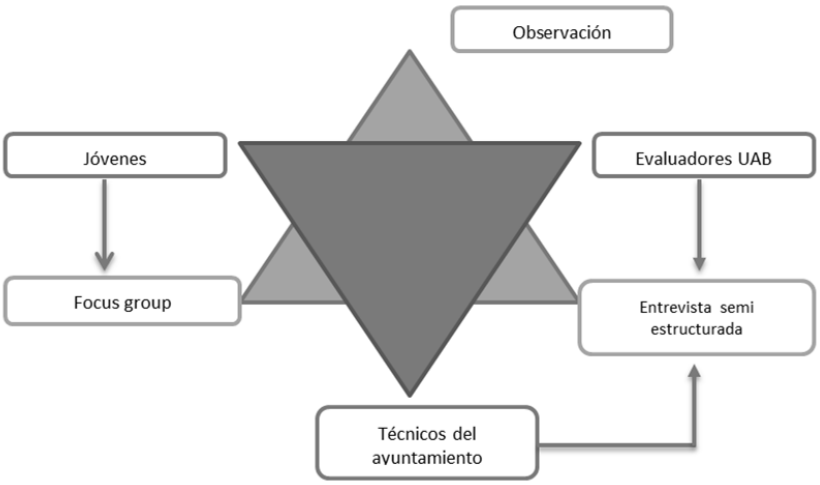
Conocer la percepción de los implicados (expertos y no expertos) en la EPJ del ayuntamiento de Badia de Vallès, de acuerdo, a los principios metodológicos expuestos por Cousins et al (2015).

MÉTODO. La investigación se enmarca en una metodología cualitativa, a través de técnicas como: observación participante, análisis documental, entrevistas y focus group.

En una primera fase, se define conceptualmente, cada principio metodológico por Cousins et al (2015), luego se elabora un sistema de indicadores que permiten guiar la observación del proceso de EPJ, y el posterior análisis de la información.

Luego se realiza una triangulación doble de técnicas y agentes (ver gráfico 1) para explicar de qué manera se aplican los principios metodológicos de la EP.

Gráfico 1.
Triangulación doble: agentes y técnicas de información



Elaboración propia (2016)

RESULTADOS. Los resultados iniciales indican que el principio metodológico “Explicar la motivación para participar” guarda relación directa con “Promover una participación adecuados” y que el tema objeto de la evaluación participativa se ha validado, cumpliendo con lo planteado por la teoría de Cousins et al (2015). La construcción del sistema de indicadores permite indagar la aplicabilidad de los principios metodológicos, desde un sustento teórico a una evidencia práctica de evaluación participativa.

CONCLUSIONES. Los principios metodológicos propician entendimientos entre los participantes, y que el objetivo consensuado de la evaluación se pueda cumplir. La interacción fluida fomenta relaciones interpersonales significativas, lo cual motiva a la comunidad y a los evaluadores a colaborar activamente y conseguir resultados conjuntos.

Pedagogía y Educación Social: respuestas educativas en el marco de la garantía juvenil

Roberto Moreno López, Natalia Hipólito Ruiz

INTRODUCCIÓN. La situación grave para finalizar estudios básicos y el acceso al empleo que sufre la juventud en España debe ser uno de los elementos de debate en el seno de la comunidad científica con la finalidad de promover propuestas que mejorar la calidad de vida de este colectivo. La falta de trabajo y de empleo ha convertido a éste en un verdadero valor social; las expectativas sobre el trabajo de jóvenes y mayores europeos no han cesado de crecer. La formación se presenta de nuevo como una necesidad para alcanzar nuevas oportunidades laborales y sociales. La pedagogía social y la educación social deberían establecer un espacio de reflexión sobre las posibles aportaciones que pedagogos y educadores sociales podrían realizar mediante el acompañamiento social en las transiciones vitales. En este sentido y al amparo de los objetivos de la Estrategia Europa 2020, la UE acaba de poner en marcha los Programas de Garantía Juvenil dirigidos a jóvenes que, por razones diversas, abandonaron tempranamente sus estudios. Sabemos que la falta de acceso al trabajo de los jóvenes es un problema mayor, no sólo por sus repercusiones económicas, también por los riesgos psicosociales que conlleva.

OBJETIVOS. Explorar las posibles conexiones pedagógicas y educativas con los programas de garantía juvenil y las respuestas formativas, que en el marco español se están llevando a cabo.

METODOLOGÍA. Estudio exploratorio a través de búsqueda bibliográfica sistemática de modelos y desarrollo de programas formativos para jóvenes que no han finalizado las etapas educativas obligatorias.

RESULTADOS. Algunos apuntes claves sobre la nueva configuración de los contextos socioeconómicos es la desaparición del trabajo como elemento de construcción del lugar social del ciudadano, en este sentido cabe interrogarnos sobre la construcción de lazo social hoy. A través de este tipo de intervenciones la inserción se convierte en una forma de estar en lo social. Los dispositivos de inserción son las instituciones que reciben el encargo social de adecuar a cada individuo a este nuevo estatus como trabajador sin trabajo.

CONCLUSIONES. Diferentes autores advierten de la posibilidad de una generación perdida a causa del creciente sentimiento de desposesión y precariedad vital y social. Por un lado, y habida cuenta de la estrecha correlación entre niveles de formación/cualificación de los jóvenes, sus posibilidades de incorporación y permanencia en el mercado de trabajo y el fortalecimiento de sus vínculos sociales y, por otro lado, constatada la falta de formación universitaria de educadores sociales en esta materia, este artículo tiene como objetivo principal proponer una batería de propuestas formativas y de acciones de carácter social y educativo con jóvenes en España. En este sentido cabria profundizar en algunos de los factores sociales, pedagógicos y subjetivos que favorecen el éxito o fracaso de las acciones dirigidas a la inserción sociolaboral en los jóvenes.

Imaginarios docentes acerca de la educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombiana

Carol Fernanda Ramírez Camargo

INTRODUCCIÓN. Hay dos discursos complementarios acerca de lo que son las políticas públicas y cómo se puede acercar a su comprensión, diseño y evaluación. El primer discurso desde lo normativo, permite identificar que, a pesar que se ha venido comprendiendo la política como todo curso de acciones intencionadas que atienden o desatienden una problemática o necesidad sentida, para el análisis y evaluación, sólo se tienen en cuenta aquellas que están en el plano de la legalidad. El segundo discurso, en una línea muy crítica, permite establecer la importancia en la definición de los indicadores al momento de llevar a cabo evaluaciones de políticas públicas. Desde este marco, este trabajo de investigación se orienta hacia la comprensión de los imaginarios docentes y sus implicaciones en los discursos anteriormente mencionados.

OBJETIVO. Presentar resultados iniciales acerca de las implicaciones de los imaginarios de docentes, acerca de educación rural en zonas de conflicto armado, en la definición de políticas públicas educativas en Colombia.

MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Por las características de las primeras fases, se ha realizado un análisis documental que ha permitido establecer el estado de la cuestión. Acto seguido se pasó a la construcción de la metodología de imaginarios sociales. En primer lugar, teniendo en cuenta que la preocupación de esta investigación está dada por una hipótesis inicial: “los docentes rurales forman para la urbanidad, en el marco de un sistema educativo pensado para la urbanidad”; se invocó a realizar un análisis desde el marco de la política pública de educación en Colombia, y orientación de política pública para la educación rural, teniendo en cuenta que la mayoría de los debates acerca de la educación parten siempre del entorno urbano. En segundo lugar, el marco de política pública se plantea en un nivel ideal de cumplimiento, el cual, aunque desde su “deber ser” tendría que atender a las necesidades de una población específica, no siempre responde a las expectativas iniciales o en el ejercicio de su materialización deja por fuera comprensiones que resultarían vitales para su realización, de ahí que resulte indispensable comprender los imaginarios de los docentes en lo que respecta a la educación rural. Identificar, por ejemplo, que la política pública permee o no dichos imaginarios como detonantes de la acción, implica desde un plano hermenéutico, la realización o no de ese “deber ser”. En tercer lugar, reconocer las representaciones sociales y construir a partir de ellas posibilita también reconocer el “ser” de la política y reorientar ese “deber ser”, posibilitando la contextualización de las mismas. No es lo mismo hablar de docentes rurales en zonas libres del conflicto armado, a docentes rurales que están en zonas del conflicto armado. Conocer los imaginarios frente a las instituciones, los procesos y las acciones, posibilita entender algunas dinámicas de educación rural y el rol de los docentes en ellas.

Capacidades internas de la etnia Wayuu: una perspectiva desde el enfoque de Sen y Nussbaum

Lina Marcela González Armenta

El Enfoque de Capacidades (CA) es en primer lugar una aproximación a la evaluación del bienestar individual y social de las personas y las comunidades.
El propósito de este trabajo, es utilizar dicho enfoque como base para construir un sistema de análisis y evaluación de las capacidades centrales de los indígenas Wayuu, ubicados en la Guajira Colombiana.
Los datos se obtuvieron a partir de un análisis de las investigaciones desarrolladas en los últimos años acerca del CA, y la aplicación de una entrevista semiestructurada, para contrastar las percepciones que tienen las personas Wayuu sobre sus capacidades internas y la teoría.
La primera parte del trabajo ofrece una breve visión general de los conceptos básicos del CA. Se establecen semejanzas y diferencias de los puntos de vista de Sen y Nussbaum sobre el CA, y se expone una definición de cada una de las 10 capacidades centrales para el funcionamiento humano.
La segunda sección, se centra en el análisis de las percepciones y opiniones de los Wayuu sobre sus capacidades internas, para la selección de la lista de capacidades centrales a evaluar.
En consecuencia, la tercera sección concluye con la propuesta de un sistema de análisis que deriva algunas demandas para evaluar posteriormente, las capacidades centrales de los wayuu y por ende su bienestar.

El aprendizaje en adultos mayores como proceso de inclusión en la sociedad actual

José Luis Rodríguez-Díez, Victoria Pérez-de-Guzmán, Encarna Bas-Peña

La formación de personas adultas mayores es parte del aprendizaje a lo largo de la vida, es aquella que se desarrolla en el periodo adulto. Se ha convertido, como afirman Vives, Orte & Ballester (2014), en un factor clave y decisivo para una buena calidad de vida y por tanto para un envejecimiento activo y saludable sin embargo, el acceso al aprendizaje para este grupo etario sigue estando sólo garantizado para una minoría privilegiada, bien sea por motivos intrínsecos de los propios mayores, o por factores extrínsecos entre los que se encuentran la dificultad de acceso o falta de recursos entre otros. Además, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo hay que tener en cuenta las características personales y sociales de los mismos y partir de la premisa de que para los adultos mayores el aprendizaje no es sólo un medio sino un fin en sí mismo.

Por tanto, la educación a lo largo de la vida no es:

La extensión de la escuela a todas las edades.

La compensación del déficit del periodo escolar.

La educación permanente

La adaptación de la escuela tradicional a los adultos mayores.

Por el contrario, debe ser un modelo de enseñanza-aprendizaje cuya referencia no es la escuela sino la experiencia vital, basado en las exigencias del presente y no en las carencias del pasado. Como afirma Federighi (1996), no es un lujo sino una aspiración profunda, una condición necesaria para la supervivencia de la sociedad actual.

Esta comunicación está centrada en un método descriptivo basado en un enfoque diacrónico, mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es articular una revisión del concepto aprendizaje a lo largo de la vida, su desarrollo histórico y los enfoques teóricos sobre el aprendizaje de adultos.

Bienestar en grupos vulnerables. Las adicciones en prisión

Fanny T. Añaños-Bedriñana y Mª Mercedes Salas Ruiz

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. El trabajo aborda la realidad de la población penitenciaria en relación a su bienestar. Cuestiones escasamente abordadas desde lógicas educativas y que afectan a numerosa población condenada a penas privativas de libertad. Se pretende centrar el análisis en la realidad de los/as reclusos/as, las condiciones de bienestar y el consumo problemático de drogas y su relación a la mayor vulnerabilidad ante sus posibilidades de reinserción social.

MÉTODOS. Para tal fin se analizan diversas investigaciones en la materia, desde una perspectiva de género, especialmente el estudio de caso del Centro Penitenciario de Albolote en Granada, con una muestra de 23 participantes y a quienes se aplicó un cuestionario mixto y, del mismo modo se analizan los datos de la investigación nacional sobre mujeres y drogas, en una muestra de 538 encuestadas (proyecto I+D+I, Ref.EDU2009-13408). En ambos casos la perspectiva es cualitativa y cuantitativa.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados evidencian que el problema de adicción en prisión es de enorme importancia, no sólo por la prevalencia y número de internos/as que presentan consumos problemáticos de drogas, sino especialmente porque afecta en todos los planos de la vida de las personas, lo cual representa un factor adicional de gran relevancia en su bienestar dentro de prisión, así como en su evolución tratamental o de preparación para la libertad. Condiciones que incrementan la vulnerabilidad y mayores factores de riesgo en los procesos de reinserción social.

Las familias y sus hijos/as avanzan en su integración social gracias al Programa Caixa Proinfancia. El caso de la ciudad de Sevilla

Luis Vicente Amador Muñoz, Macarena Esteban Ibáñez, Francisco Mateos Claros

El presente estudio nace como consecuencia del análisis del impacto que actualmente está produciendo el Programa Proinfancia en relación a los resultados obtenidos sobre las familias y menores en la provincia de Sevilla. Así se percibe en los indicadores, estudios y diferencias manejadas por esto grupo y que destacan también las entrevistas llevadas a cabo a las diferentes familias e instituciones implicadas en el trabajo.

El trabajo realizado se estructura de la siguiente forma: En un primer apartado destacamos una INTRODUCCIÓN de la situación de la pobreza en general en la ciudad de Sevilla y la actuación que en dicha ciudad está llevando a cabo el Programa. Posteriormente pasamos a desarrollar las finalidades y OBJETIVOS de esta comunicación que como hemos dicho es conocer la opinión que las familias, menores y técnicos tienen de la implantación del mismo. En una tercera fase se describen las características de las familias que participaron en el proyecto de Caixa Proinfancia y los técnicos que con ellas trabajan. Con posterioridad se expone la METODOLOGÍA seguida para el desarrollada que es la de Estudio de casos que nos llevara a la propuesta de los RESULTADOS obtenidos que exponemos para posteriormente especificar los aspectos más relevantes de la VALORACIÓN ESTRATÉGICA *y* la propuesta de RECOMENDACIONES, donde se incluyen también las conclusiones y perspectivas de futuro del estudio.

En este informe se intenta ofrecer un panorama de los impactos provocados por esta crisis en los colectivos a los que atiende Caixa Proinfancia. Quedando de manifiesto la importancia de su aprobación e interés de sus medidas y las positivas consecuencias. Todo ello en el ámbito económico, social y por supuesto en el socioeducativo, y en las tendencias finalistas que de ellas se desprenden y se reconocen: acompañamiento y búsqueda de la mejora de las acciones.

Este conocimiento nos permite reconocer los factores que intervienen en las zonas de activación, las debilidades, las fortalezas y las propuestas de mejora. Es evidente que permite tener una aproximación que favorezca la futura toma de decisiones.

Prisión y ciudadanía

Mar García Vita

INTRODUCCIÓN. En teoría, una persona que cumple condena en prisión es despojada únicamente de su derecho a la libertad en su vertiente asociada principalmente a aspectos como la movilidad, lo relacional o la gestión de su rutina. Por lo tanto, se supone que conserva el resto de derechos propios de cualquier ciudadano o ciudadana.
Mucho se ha escrito sobre la acción desocializadora de la prisión y la institucionalización que sufren las personas que entran en dicho sistema pero, sin embargo, escasamente se ha tratado desde la óptica de la ciudadanía. Más allá de la frontera de los Derechos Humanos y su respeto desde los sistemas penitenciarios, no se suelen adentrar los/as autores/as y los estudios que tratan el tema.

OBJETIVO. Queremos realizar un acercamiento a la realidad penitenciaria que nos permita reflexionar sobre la concepción de la prisión como parte de la sociedad, y de los reclusos y reclusas como parte de la ciudadanía. Lo haremos desde dos perspectivas. Por un lado, la relativa al interior de los centros penitenciarios y a los individuos que habitan en ellos, observando los sentimientos de pertenencia o no a la sociedad, ciudadanía o comunidad y analizando algunos de los mecanismos que existen para que se desarrollen en este sentido. Y, por otro, desde el punto de vista del resto de la ciudadanía, que ideas existen sobre el contexto penitenciario y las personas que han delinquido concibiéndolo como un posible factor limitador a la hora de cercar las prisiones al resto de la sociedad.

MÉTODOLOGÍA. Tras la finalización del proyecto de investigación I+D+I *Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción (Ref. EDU2009-13408)* percibimos la necesidad de abordar esta problemática. La relectura de algunos de los resultados, sobre todo de tipo cualitativo, con testimonios de 599 reclusas de España visibilizan la necesidad de ahondar y reflexionar sobre el tema valiéndonos de una revisión de la literatura y estudios sobre el tema.

REFLEXIONES FINALES. Lo complejo del concepto de ciudadanía y las oscilaciones en las condiciones de cumplimiento de la condena (ya que está permitido imponer restricciones sobre la vida de los/as reclusos/as en pro del buen funcionamiento del centro, por razones de seguridad o por el devenir del tratamiento del sujeto en cuestión) hacen que se construya una barrera entre ambas realidades y se dificulte la tarea de acercar la una a la otra.
Fruto de ello, la labor de reinserción y reeducación que se constituye como la máxima del tratamiento penitenciario se ve frenada. Las intervenciones que desde campos como el de la Educación Social se realizan se encuentran con obstáculos a la hora de desarrollar íntegramente sus objetivos haciéndose necesarias acciones complementarias al tratamiento propio del sujeto que persigan cambiar esta situación de distanciamiento entre el sistema penitenciario y el resto de la ciudadanía.

Aproximación a los indicadores de empoderamiento juvenil

Anna Planas, Xavier Úcar, Sonia Páez de la Torre, Jaume Trilla y Päivi Garriga

La presente comunicación se enmarca en el *Proyecto Hebe. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil* (EDU2013-42979-R)[14]. A partir del análisis de espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil, este proyecto pretende generar conocimiento y orientaciones para la acción socioeducativa y el diseño de políticas destinadas a los jóvenes. Concretamente, el objetivo de dicha comunicación, es dilucidar la elaboración y presentar uno de los resultados obtenidos en el proceso de investigación: una batería de indicadores de empoderamiento juvenil.

La batería de indicadores de empoderamiento juvenil que se presenta parte de la batería de indicadores de empoderamiento comunitario obtenidos en el marco del proyecto interuniversitario de investigación *La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento individual y comunitario*. (EDU2010-15122). Esta batería de indicadores es revisada y contrastada con la literatura científica de empoderamiento juvenil. Para ello se analizan un total de 297 referencias bibliográficas, entre las cuales, 54 aportan evidencias de indicadores de empoderamiento juvenil. Reelaborada la batería a partir de este contraste con la literatura, se somete a validación de un grupo de 12 expertos (6 académicos y 6 profesionales/prácticos). El proceso de validación de expertos ayuda tanto a matizar y concretar los indicadores, dándoles mayor univocidad y comprensibilidad, como a sintetizar la batería, y da como resultado un nuevo sistema con 9 variables y 29 indicadores. Para finalizar el proceso de validación del sistema, se contrasta con la práctica a partir de 4 procesos de evaluación participativa y 6 relatos de vida de jóvenes. Los procesos de evaluación participativa se realizan con jóvenes de 16 a 24 años de 4 localidades diferentes; Alcobendas, Barcelona, Badia del Vallès y Girona. Los 6 relatos de vida se realizan con jóvenes de diferentes perfiles y de edades comprendidas entre los 24 y los 29 años.

El resultado final pretende ser una herramienta útil tanto a nivel científico como práctico para estudiar los impactos de los programas de empoderamiento juvenil, así como para planificar e implementar procesos socioeducativos que quieran incidir en el empoderamiento de los jóvenes.

---

[14] *Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espaicos y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. Proyecto financiado per el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. El equipo de investigación està compuesto por Pere Soler (IP) (Universitat de Girona), Íngrid Agud, Judit Font, Pilar Heras, Manel Jiménez, Asun Llena, Myrte Monseny, Ana Novella, Héctor Núñez, Sonia Páez de la Torre, Pilar Pineda, Anna Planas, Alan Salvadó, Jaume Trilla, Narcís Turon y Xavier Úcar. Cuenta también con la colaboración de: Ariadna Alonso, Myriam Arenillas Anna Ciraso, Feliu Fusté, Päivi Garriga, Ariadna Jordà, Javier Páez, Pilar Rodrigo y Carolina Sourdis.

¿Cómo ven los jóvenes su proceso de empoderamiento? Factores y espacios que empoderan a la juventud

Pilar Pineda Herrero, Ingrid Agud, Pere Soler, Anna Ciraso, Ana Novella

La difícil situación en la que se hallan hoy los jóvenes para emanciparse está directamente relacionada con la crisis económica; el desempleo, los recortes en las políticas sociales y la disminución de las políticas educativas de apoyo tienen un efecto directo en los jóvenes, impidiéndoles la transición fluida a la vida adulta, perpetuando la dependencia familiar y en algunos casos aumentando la exclusión social. Los jóvenes empoderados pueden afrontar estas dificultades con más recursos, por lo que el empoderamiento juvenil puede ser una vía para mejorar sus oportunidades. De hecho, el empoderamiento es hoy una de las principales finalidades de los programas de desarrollo, especialmente de aquellos dirigidos a jóvenes. El proyecto HEBE se centra en estudiar el empoderamiento juvenil: su significado, sus mecanismos y los factores que lo generan, para potenciar que las políticas de juventud promuevan el empoderamiento. En esta comunicación presentamos unos primeros resultados de una parte correspondiente a la 2ª fase del proyecto HEBE en la que se recopilan datos para su estudio, en este caso, a través de un cuestionario de empoderamiento. Con el objetivo de analizar la visión de los jóvenes sobre los espacios y los momentos en que se empoderan, se suministró un cuestionario a una muestra representativa de jóvenes de Catalunya de entre 20 y 24 años. El cuestionario recoge datos detallados del perfil de los jóvenes, el nivel socio-económico, educativo, laboral, familiar, de emancipación y de participación social, para indagar sobre cómo han contribuido sus diferentes experiencias vitales en el logro del nivel de empoderamiento actual. Los resultados nos permiten explicar cómo jóvenes con diferentes perfiles socio-económicos y educativos se empoderan a través de espacios diversos, y cómo los momentos de su vida juegan un rol diferenciado en el proceso de empoderamiento y en el paso a la vida adulta.

Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Análisis de casos

Xavier Úcar, Ana Novella, Anna Planas, Sonia Paez de la Torre, Carles Vila

La comunicación que presentamos se enmarca en el proyecto de investigación HEBE[15]. Este proyecto pretende conocer cuándo, cómo y dónde se empoderan en la actualidad los jóvenes. Se trata de inferir indicadores y evidencias sobre el impacto que estos procesos de empoderamiento generan en ellos y formular propuestas para mejorarlos. Para alcanzar este reto es imprescindible contar con la específica y particular perspectiva de los jóvenes, no sólo como informantes sino, sobre todo, como investigadores activos. Nadie mejor que ellos y ellas para analizar los mecanismos y procesos implicados en su empoderamiento.

Una de las fases del proyecto de investigación contempla la realización de un proceso de evaluación participativa. Un primer objetivo de dicho proceso es que sean los propios jóvenes quienes se responsabilicen de analizar sus procesos de empoderamiento y de discernir aquellos elementos que los impulsan y optimizan. El segundo es el de evaluar, a partir de sus propios criterios y de metodologías, consensuadas con el equipo de investigación, el propio concepto de "empoderamiento" que se deriva de un exhaustivo "estado del arte", y los principales indicadores de empoderamiento que presenta la bibliografía internacional.

En este trabajo se presentan los resultados de tres casos de evaluación participativa con jóvenes desarrollados respectivamente en Badia del Valles, Barcelona y Girona. En los tres casos se trabaja con un grupo configurado por entre 10 y 12 jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. El proceso de evaluación participativa se desarrolla en cada una de dichas poblaciones a lo largo de 6 sesiones de trabajo compartido de cada grupo de jóvenes con el equipo de investigación del proyecto.

---

[15] *Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espaicos y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. Proyecto financiado per el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. El equipo de investigación està compuesto por Pere Soler (IP) (Universitat de Girona), Íngrid Agud, Judit Font, Pilar Heras, Manel Jiménez, Asun Llena, Myrte Monseny, Ana Novella, Héctor Núñez, Sonia Páez de la Torre, Pilar Pineda, Anna Planas, Alan Salvadó, Jaume Trilla, Narcís Turon y Xavier Úcar. Cuenta también con la colaboración de: Ariadna Alonso, Myriam Arenillas Anna Ciraso, Feliu Fusté, Päivi Garriga, Ariadna Jordà, Javier Páez, Pilar Rodrigo y Carolina Sourdis.

Validación de la red socioeducativa como estrategia local para la inclusión y empoderamiento de los jóvenes en la transición escuela-trabajo

Jordi Longás, Jordi Riera

El 70% de los 30.000 habitantes de Sant Vicenç dels Horts (Barcelona) es de origen inmigrante y con bajos niveles de instrucción. Respondiendo a las necesidades socioeducativas derivadas de esta situación, en el año 2000 se creó una red educativa integrando a todos los agentes socioeducativos locales. Inicialmente, ante la grave exclusión de más del 30% de los adolescentes y jóvenes del municipio, la colaboración se focalizó en mejorar la *Transición Escuela-Trabajo* (TET), creándose un dispositivo con implicación de los institutos y diversos servicios municipales. Complementariamente se organizó la recogida sistemática de indicadores de éxito escolar en ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. Esta investigación tiene por objetivo analizar e interpretar dichos datos.

MÉTODO. Estadística descriptiva y estudio de tendencias de indicadores de éxito/fracaso (promoción, repetición, abandono y orientación) correspondientes a cohortes de 250-300 alumnos por curso en su paso sucesivo por ESO y postobligatoria durante 16 cursos.

RESULTADOS. Se han dado mejoras significativas en la graduación de ESO (reducción de 30% de fracaso escolar inicial al 10,5%) facilitando a más jóvenes el acceso a la formación postobligatoria; igualmente, se evidencian importantes mejoras en la orientación y el acompañamiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje (seguimiento durante 2 cursos del 95% de alumnos que abandonan el Sistema Educativo). El rendimiento escolar en mujeres es superior al de los hombres dentro de un intervalo del 5-20% según el curso. También se observa una reducción del 70% de abandono escolar en ESO, aunque se incrementa entre el 20-30% en post-obligatoria.

DISCUSIÓN. Siendo el final de la ESO un momento crítico para el futuro de los jóvenes y su inclusión, el Observatorio TET es una valiosa herramienta local para el monitoreo y la evaluación del Plan Educativo de Entorno, especialmente ante la inexistencia de estadísticos desagregados válidos para la gestión municipal. Los resultados muestran indirectamente el efecto de determinadas políticas socioeducativas desarrolladas a nivel local a favor de los jóvenes y su inclusión socioeducativa, condición básica para su empoderamiento y paso a la vida adulta. Concretamente, el desarrollo e implementación del dispositivo TET y el servicio de orientación y acompañamiento “La Motxilla” sobre el que gira este dispositivo, los grupos de estudio con participación de entidades y monitores jóvenes del municipio, las estrategias de los institutos y el ayuntamiento para favorecer la formación pre-profesional y la atención a la diversidad, y el trabajo de coordinación de la comisión TET, parecen tener reflejo en la mejora de los indicadores. En su globalidad, los resultados muestran indicios de buena gobernanza en forma de autorregulación sistémica e inducción al éxito a partir del trabajo en red. A su vez, se manifiestan nuevas tendencias en los datos recogidos, como el desplazamiento de algunas necesidades socioeducativas de la ESO a la etapa postobligatoria, planteando nuevos desafíos al municipio.

El lado social del empoderamiento juvenil

Jordi Díaz, Elena Carrillo, Mireia Civís, Jordi Longás, Jordi Riera

La adolescencia está marcada por un proceso de socialización mediante el cual los jóvenes conviven e interaccionan con varios individuos y grupos, dentro de un complejo universo social integrado por los mundos socio-culturales de la familia, la comunidad, los centros educativos o la universidad, entre otros agentes clave. A menudo, los esfuerzos para empoderar a los jóvenes en contextos educativos formales y no formales se han centrado en su formación y capacitación, fomentando capacidades y habilidades que favorecen una mayor autonomía y participación social.

Esta visión del empoderamiento juvenil es una visión basada en los recursos, ya sean individuales o colectivos, y está especialmente centrada en el capital humano como motor del propio empoderamiento. Por otro lado, la literatura actual destaca la necesidad de poner la mirada en las conexiones sociales, es decir, en el capital social tanto de los jóvenes como de los propios agentes sociales en la comunidad. Entendemos el capital social como los recursos involucrados en las relaciones y la estructura social que se pueden movilizar cuando una persona quiere aumentar la probabilidad de éxito en una acción intencional. Dichos trabajos explican que el estudio de la calidad de los vínculos entre los individuos inmersos en un sistema social puede contribuir a una mayor comprensión y promoción del empoderamiento juvenil.

Desde el grupo de investigación PSITIC, en Pedagogía, Sociedad e Innovación con soporte de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Universidad Ramon Llull) estamos llevando a cabo dos investigaciones que profundizan sobre el lado social del empoderamiento juvenil: Un I+D (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España) sobre 'Trayectorias de éxito educativo en estudiantes de comunidades socialmente desfavorecidas' y un ARMIF (Mejora de la Formación Inicial de Maestros. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya). A partir de esta doble mirada, el presente estudio pretende analizar la relación entre capital social y dicho empoderamiento, planteando el análisis de las redes sociales que impactan en la formación y el empoderamiento juvenil de dos grupos de jóvenes en contextos socioculturales distintos; estudiantes universitarios y estudiantes de secundaria de comunidades socialmente desfavorecidas. Para ello, se aplican herramientas de análisis cuantitativo y cualitativo, específicamente el análisis de redes sociales y entrevistas semi-estructuradas. Finalmente, los resultados muestran la importancia del capital social de los jóvenes en ambos contextos sociales, destacando la relación entre el capital social de los jóvenes y el acceso a los recursos, el empoderamiento y el éxito de sus propósitos.

El capital social como elemento de empoderamiento de los jóvenes hacia un estilo de vida saludable

Elena Carrillo, Jordi Riera, Jordi Longàs, Eva Rodríguez

La adolescencia se caracteriza por ser un período de grandes cambios a nivel biológico, morfológico, psicológico y social en el que la persona negocia el desarrollo de una identidad independiente que sea aceptada por el grupo.

Diversos autores se han referido a la adolescencia como la última buena oportunidad para adquirir un estilo de vida saludable que se mantenga a lo largo de la adultez. No obstante, los datos epidemiológicos indican que el estilo de vida de los adolescentes españoles y, en general, de los adolescentes en países desarrollados, presenta grandes carencias que son susceptibles de comprometer la salud a corto y largo plazo. Las dificultades para mejorar esta situación a través de enfoques basados en el cambio individual han llevado a buscar nuevas perspectivas y estrategias para promover la salud en este colectivo.

El capital social es un determinante social de la salud poco investigado en adolescentes, pero que en el caso de los adultos se ha relacionado con diversos indicadores de salud como la mortalidad, salud auto percibida, salud mental, riesgo cardiovascular e incluso cáncer. Además, se ha postulado como una posible variable capaz de disminuir las desigualdades sociales en salud.

En este contexto, presentamos los resultados de una investigación sobre capital social y estilo de vida en adolescentes, los cuales indican que el capital social, y especialmente a nivel familiar, puede ser un elemento clave para empoderar a los jóvenes hacia un estilo de vida más saludable.

Comunicaciones Virtuales

La violencia filio-parental: ¿Una cuestión de sexos?

Ana Rodríguez Martín

INTRODUCCIÓN. El fenómeno de menores agresores en el hogar ha alarmado y suscitado un creciente interés en los últimos tiempos por varios motivos. Según la bibliografía revisada, diferentes investigaciones y estudios cualitativos y cuantitativos, varios son los factores de riesgo que transforman una probabilidad en un hecho real. Estas situaciones no son deterministas sino que es una problemática multicausal. Atendiendo a la clasificación, se enumeran factores de riesgos individuales, familiares y socioculturales. Éstos últimos en mayor o menor medida, inciden en el problema.
Los factores individuales o personales son aquellos que a nivel psicológico y físico se asocian con este tipo de conducta. Parece que existe una mayor proporción de chicos que presentan conducta antisocial, violenta o delictiva. Las investigaciones realizadas hace años indicaban que los niños son más agresivos que las chicas, incluso en los dos primeros años de vida, hasta el punto de que a los nueve años, más de la mitad de los niños tenían fuertes arrebatos de cólera y, sin embargo, sólo el 30% de las niñas los tenía. También se descubrieron diferencias en el modo en que ambos sexos demuestran su hostilidad. En concreto, se afirmaba que es más probable que las niñas muestren su agresividad verbalmente y los niños físicamente (Serrano, 2006).
Sin embargo, en las investigaciones actuales no parecen encontrarse grandes diferencias en agresividad general entre niños y niñas. Si acaso, una frecuencia ligeramente mayor, no muy marcada en chicos. Los andrógenos (hormonas sexuales masculinas), en especial la testosterona, parecen ser los candidatos más prometedores como posibles mediadores biológicos (Rubinow y Schmidt, 1996).

OBJETIVOS. El objetivo de la presente comunicación se centra en: identificar posibles diferencias entre los sexos de los menores objeto de estudio en la Comunitat Valenciana.

MÉTODO. La muestra está formada por 136 menores que agredieron a sus padres en el año 2008.
A nivel metodológico, se ha trabajado desde un enfoque de complementariedad utilizando tanto el análisis cuantitativo como cualitativo.

RESULTADOS. El 75% de los infractores son chicos y los 25%, chicas.
En el 57-59% de los casos, los menores tienen 16 y 17 años, independientemente del sexo.
En el ámbito escolar, los chicos son más veces expulsados del aula (43,3%) y las chicas sufren mayor absentismo escolar (73,5%).
Respecto a los rasgos de personalidad, hay una presencia mayor en las chicas de búsqueda de la gratificación inmediata (66,7%), búsqueda de nuevas sensaciones (75%) y rebeldía (100%).
En cuanto al estilo educativo, las chicas muestran mayor porcentaje en recibir un estilo educativo permisivo-indulgente por parte de ambos progenitores (41,2%).
Los chicos (23,7%) tienen mayor presencia de factores protectores o amortiguadores que las chicas (5,9%).

CONCLUSIONES. En síntesis, podemos concluir que existe una relación directa entre la violencia filio-parental y la variable sexo como factor individual del menor agresor.
Existen diferencias respecto a las características de los menores (edad, escolarización, y rasgos de personalidad) y respecto a los estilos educativos y su familia de origen (vínculos de apego, estilos educativos, factores protectores).

El desarrollo de la competencia digital en Andalucía y su relación con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior

Manuel Castillo García, Manuel Jesús Ramos Corpas

INTRODUCCIÓN. Una de las competencias más valoradas por los estudiantes universitarios para el aprendizaje permanente es la *competencia digital* (Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009¸ Arras-Vota, Torres-Gastelú y García-Valcárcel, 2011). En cada comunidad autónoma el desarrollo de esta competencia se ha afrontado de manera distinta. Extremadura y Andalucía, fueron pioneras en el desarrollo de políticas activas en nuevas tecnologías, posteriormente el resto de comunidades, junto con las políticas de la Administración Central emprendieron distintos proyectos para dar respuesta a la nueva necesidad educativa que demandan las políticas activas de empleo. La configuración de un nuevo marco universitario a través del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999) hizo que el modelo de enseñanza universitaria sufriera un profundo cambio en metodologías por parte de su profesorado; no seguido de igual manera por el profesorado de enseñanzas medias.

OBJETIVO. El objeto de esta ponencia es investigar el desarrollo de las políticas normativas relacionadas con la incorporación de las TIC y de la competencias digital en Andalucía.

MÉTODO. El método que se emplea para el desarrollo del presente es el de análisis crítico de textos legales. De forma secuenciada para apreciar la evolución, se analizan distintos textos legales que recogen todo el conjunto normativo publicado por la Junta de Andalucía (Consejería de Educación) y el resto de normativa que la vincula procedente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Se trata de un análisis crítico entendido como la valoración sistemática de distintos instrumentos jurídicos, que conllevan la realización de inferencias, la extracción de conclusiones, comparaciones y críticas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Del análisis del discurso extraído a través del análisis de los documentos revisados nos ha permitido por un lado identificar las estructuras de acción político educativas para cumplir con la "Estrategia Europa 2020". Por otro, nos ha posibilitado conocer el tipo de respuesta que se ha dado en Andalucía, desglosada en dos ejes principales (De Pablos Pons,J.,Colás Bravo,P. y Villaciervo Moreno, P. (2010);uno a *nivel institucional* a través de medidas estructurales y formativas; otro a *nivel curricular*, priorizando proyectos con uso de las TIC, o incrementando horarios de las materias relacionadas con el uso de las NNTT.
Por último, mediante el análisis de la publicación del REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 03-01-2015), y de los proyectos de borradores por los que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, podríamos decir que las políticas curriculares van a sufrir una involución en el desarrollo de las competencias digitales por la merma de horas en materias relacionadas con las competencias relacionadas con las TIC.

Estudio de resultados sociométricos en centros educativos con características diversas: educación primaria y secundaria, contexto rural y urbano, titularidad pública y privada

Manuel Jesús Ramos Corpas, Manuel Castillo García, Silvia Lopera Lara

INTRODUCCIÓN. La utilización de la sociometría en los centros educativos está aumentando, debido a la necesidad de profundizar en el conocimiento del alumnado para propiciar estrategias de prevención, fundamentalmente en el ámbito de la convivencia (Ramos y Castillo, 2013).

El test sociométrico es la técnica más conocida para estudiar la organización de los grupos sociales, dado que permite medir y evaluar la dimensión socioafectiva del grupo y de sus integrantes (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008). Es un instrumento muy útil, que permite conocer rápidamente el grupo de clase por lo que se requiere que sus miembros se conozcan, aplicándose en grupos estables de hasta 35 sujetos. La investigación se centra en los deseos subjetivos de los miembros del grupo.

OBJETIVOS.

1. Proponer distintos niveles en las tipologías de *rechazado* y *popular* en función de los índices de *popularidad, antipatía y estatus sociométrico*.
2. Conocer las diferencias entre los parámetros sociométricos en función de la variabilidad de etapas educativas; contexto rural y urbano; y titularidad pública o privada.

MÉTODO. Cuantitativo descriptivo, lo cual proporciona una descripción exacta del fenómeno estudiado. Los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS Statistics 20.

La muestra consta de alumnado de educación primaria y secundaria, de centros diversos. El instrumento utilizado fue el cuestionario sociométrico creado por Moreno (1934) y adaptado por el equipo Lisis (Cava y Musitu, 2000) y un software preparado expresamente para su cálculo a partir de una selección previa de parámetros sociométricos (Ramos, 2013).

RESULTADOS. Las tipologías se calcularon utilizando los índices sociométricos de *popularidad, antipatía y estatus sociométrico*, asignando tres combinaciones de valores comprendidos entre 0 y 0,30.

Para cada miembro del grupo, se calcularon los siguientes parámetros: valores individuales: estatus de elecciones, estatus de rechazos, percepción de elecciones, percepción de rechazos, percepción acertada de elecciones, percepción acertada de rechazos, reciprocidad de elecciones, reciprocidad de rechazos y oposición de sentimientos; índices individuales: popularidad, antipatía y estatus sociométrico; y para cada uno de los grupos, los siguientes índices grupales: de asociación, de disociación, de coherencia y de intensidad social.

CONCLUSIONES. La clasificación de cada uno de los dos tipos sociométricos en tres niveles permite matizar la información, haciéndola más precisa al considerar rangos mas ajustados, lo que facilita el descubrimiento de alumnado en situación de riesgo. Una de las razones por las que resulta de gran utilidad es que los alumnos rechazados y con dificultades de integración social en el aula, identificados mediante técnicas

sociométricas, muestran una mayor vulnerabilidad al acoso escolar (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

La conexión existente entre los valores e índices individuales y los índices grupales ofrece esa otra perspectiva de análisis, enriquecida con la diversa realidad estudiada en función de nivel educativo, contexto y titularidad. Esta profundización resultará interesante para los centros educativos porque permite complementar los análisis que se vienen realizando.

Exclusión social y marginación en la juventud. Análisis metateórico

Ana Fernández-García

Como consecuencia de la crisis del estado de bienestar, los países están experimentando nuevas formas de vulnerabilidad y de exclusión social y económica. La riqueza se acumula en pocas manos y en pocas familias, por lo que se incrementa el número de personas que padecen situaciones de pobreza y de marginación. No obstante, esta no es una situación privativa de las sociedades más pobres; es una experiencia que se ha extendido también al seno de sociedades y economías de los países altamente industrializados. Estas condiciones han contribuido a que se experimente un deterioro de la calidad de vida de la población, afectando duramente a la población juvenil.

En este sentido, el objetivo de este trabajo ha sido conceptualizar el término exclusión social, analizando las diversas definiciones de autores que trabajan en esta temática. Así mismo se han determinado los factores más problemáticos que afectan a los jóvenes y que les lleva a una situación de marginación.

Para ello, se ha desarrollado un análisis metateórico sobre investigaciones (artículos científicos) que analizan la temática sobre la exclusión social y marginación en los jóvenes. Para la selección de los artículos se han determinado tres criterios básicos: estar publicados entre los años 2010-2014; poseer una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta; y pertenecer al ámbito nacional y/o internacional. La muestra está conformada por 33 artículos de investigación, procedentes de diferentes bases de datos bibliográficas: Isoc, Eric, Redalyc y Dialnet.

Como resultado de la presente investigación, se han recogido los factores más problemáticos que afectan a los jóvenes, a saber: la variedad del alumnado por su diversidad geográfica y cultural; su historial de fracaso escolar; problemas familiares que les afectan; poca implicación de las familias; la falta de coordinación entre los diferentes servicios que los atienden: educativos, sociales y sanitarios; desempleo y precariedad laboral; no acceder a la educación en cualquiera de sus niveles; la carencia de una vivienda propia; la migración clandestina; la violencia; drogadicción; la pobreza, indigencia y desigualdad; baja inteligencia o coeficiente intelectual; no tener acceso a las tecnologías (PC, Internet, Ipod, Iphone,…); bajo compromiso comunitario y de participación.

Así mismo, cabe destacar que la eficacia de las intervenciones contra la pobreza, marginación o exclusión social de los jóvenes tienen que ver con la superación de los siguientes tres retos por parte de los servicios que atienden a estos colectivos: la *formación*, la *prevención* y la *coordinación.*

Los datos obtenidos evidencian que la exclusión social es un fenómeno muy complejo y, para su superación los jóvenes dependen de los recursos personales y sociales disponibles. No se puede hablar de exclusión en términos binarios (estar o no estar excluido), sino que ha de hablarse de itinerarios muy difíciles que conducen en una determinada dirección, pero que son susceptibles de ser modificados. Hay que tener en cuenta que la exclusión social debe entenderse como parte de un proceso y no como una experiencia definitiva.

Simposios

Formas de leer el mundo. Educación social y TIC

Paloma Valdivia Vizarreta

La presente comunicación reflexiona sobre los nuevos procesos lectores ante el ingente crecimiento de la lectura en formato electrónico, con el objetivo de generar acciones, desde la educación social, orientadas al desarrollo de la alfabetización lectora desde el mundo actual y a partir de distintas miradas. Para ello se ha desarrollado un análisis documental que detalla desde el punto de vista del lector y del educador cómo las nuevas tecnologías vehiculan y posibilitan la alfabetización lectora.

Las tecnologías le proporcionan al lector, un abanico de nuevos textos alternativos, el acceso a la información que le permite encontrar diversos caminos para reducir la brecha entre culturas, así como la conectividad inmediata desde diversos dispositivos electrónicos para aprender dentro de un contexto y en el momento que se necesita.

Por ello el educador, además de conocer las posibilidades del nuevo lector, desde que tiene acceso a Internet, debe comprender los procesos sociales y comunicacionales que se generan actualmente, para incorporarlos a la enseñanza de la alfabetización y comprensión lectora. Y así desarrollar proyectos orientados a promover y facilitar lecturas que permitan tratar diversos temas, buscando crear espacios de análisis, discusión y crítica. Teniendo como objetivo el empoderamiento del lector, desde una perspectiva social, crítica y democratizadora, que busquen enriquecerse de la diversidad de espacios de acción, abiertos, colaborativos. El educador debe tener en cuenta promover la alfabetización impresa y en digital para poner énfasis en las particularidades y analizar otras situaciones, que logren que los lectores reflexionen sobre su realidad.

Para concluir se presenta, a modo de decálogo, las acciones a tener en cuenta para la alfabetización lectora desde la educación social.

Alfabetización, educación social y difusión del conocimiento y la cultura

Elisa Larrañaga Rubio, Santiago Yubero, Sandra Sánchez-García, Rosa M. Marí Ytarte, Sonia Morales Calvo, Antonio Víctor Martín García

RESUMEN GENERAL

No podemos dudar de que la lectura facilita y promueve el diálogo entre los lectores y la sociedad, contribuyendo al desarrollo personal de los individuos y a su integración social. Las narraciones son un reflejo de la sociedad y se convierten en una herramienta de gran utilidad para dar visibilidad a determinados temas sociales y para la intervención socioeducativa. El libro y la lectura generan experiencias educativas de alfabetización facilitando los vínculos entre ciudadanos y reforzando la participación social.

En este simposio se presentan diversos trabajos que vinculan la lectura y los libros a los procesos sociales de alfabetización y a formación de la ciudadanía, desde una perspectiva socioeducativa; así como un reflejo de lo que supone la alfabetización académica, entendiendo como uno de sus principales procesos la difusión de la investigación ligada a la realidad educativa y social.

Los trabajos presentados describen diversas investigaciones y proyectos realizados, donde se manejan los recursos de lectura desde la educación social. Se plantean itinerarios donde la lectura compartida de álbumes permite la reflexión sobre las emociones, valores y actitudes reflejadas en los textos, para relacionarlas con los problemas cotidianos y ayudarnos a comprender y resolver los conflictos con los que nos encontramos. Del mismo modo, en estos trabajos se presenta también una experiencia socioeducativa con la novela gráfica, uno de los géneros más atractivos en la actualidad para los jóvenes. Este tipo de lecturas se utilizan, en este proyecto, para la formación de profesionales para la intervención socioeducativa, ayudando a los alumnos universitarios a realizar un acercamiento a la realidad estudiando las diferentes realidades sociales de cara a la intervención socioeducativa. En este simposio también se habla de prácticas y experiencias de ciudadanía desde la biblioteca pública, partiendo de la premisa de que la educación social se ha de orientar, fundamentalmente, hacia la puesta en marcha de procesos educativos que promuevan lugares de sociabilidad y creación cultural. Además, en este espacio, también se ofrecen ponencias sobre la difusión del conocimiento científico a partir de dos experiencias de revistas científicas , como es el caso de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* y *Ocnos. Revista sobre estudios sobre lectura*, donde se ofrece una panorámica general de la difusión del conocimiento en el área de Pedagogía Social, así como de las relaciones entre el conocimiento socioeducativo y la lectura, dentro de los procesos de alfabetización.

Sin duda, este simposio ofrece la posibilidad de analizar el contenido educativo y social de los procesos de alfabetización para la formación de la ciudadanía y de la intervención socioeducativa, así como de la difusión del conocimiento y de la cultura desde el ámbito de la Educación Social.

RESUMENES INDIVIDUALES

Recursos de lectura para la educación social comunitaria: itinerarios de lectura

Elisa Larrañaga

Un libro nos ofrece la posibilidad de cuestionarnos y de cuestionar que las cosas deban ser, inexorablemente, de una determinada manera. Actualmente existen muchos libros para niños y jóvenes que evocan contenidos emocionales y sociales, que permiten analizar situaciones cotidianas complejas. La identificación con los personajes de las historias que leemos, el análisis de sus conductas, las condiciones en las que establecen sus relaciones y sus propios pensamientos, permiten un diálogo entre los lectores y el contenido de la obra. Un diálogo que nos permite ponernos en el lugar del otro, comprender y entender sus problemas, pensamientos y conductas, pensar en la resolución de conflictos y en las situaciones injustas que se han de cambiar.

Así, los libros, además de cumplir una función recreativa e informativa, también nos ayudan para tomar conciencia de nuestros problemas y desarrollarnos personalmente. Los textos de este proyecto se han seleccionado por su calidad literaria y por su tema. Hemos seleccionado álbumes por ser más cercanos a las características del lector del siglo XXI. El álbum ofrece la oportunidad de hacer una doble lectura, al mismo tiempo, se lee y se ve.

A través de la lectura se ofrece al lector, la posibilidad de comentar los textos, aprender a reflexionar y opinar, posibilitando así que los lectores se impliquen emocionalmente en el texto y, a partir de él, establecer criterios válidos de comparación con la realidad que viven. Presentamos tres itinerarios de lectura dirigidos al análisis de la discriminación de género, a la exclusión por discapacidad y el acoso.

La idea de los itinerarios es potenciar una propuesta trasversal y de trabajo continuo dirigido a potenciar las relaciones positivas.. Es importante tener en cuenta que cada álbum pueda ser leído y visto con detenimiento y se pueda disponer del tiempo suficiente para analizar los aspectos seleccionados en cada estación. Para que las tareas de lectura sean compartidas, es importante disponer espacios para reflexionar sobre las emociones, los valores y las actitudes que puede transmitir el texto y comentar conjuntamente como se puede trasladar el contenido del álbum a la vida cotidiana de interacción de los lectores.

La novela gráfica como herramienta de educación social y alfabetización en la sociedad del S. XXI

Santiago Yubero

La lectura es un proceso activo del lector en continuo intercambio dinámico con el texto. Esta concepción del acto de leer implica que el lector encuentra sentido y relaciona el texto con otros elementos significativos que forman parte de su contexto, pudiendo participar así en sus propias prácticas de socialización.

El término novela gráfica surge a finales del siglo XX para designar un nuevo género narrativo. Cada obra contiene un argumento completo, generalmente una historia

extensa, escrito en formato cómic y con soporte de libro. La novela gráfica es un género en auge que está destinado al público joven y trata, en muchos casos, temas sociales. Esta temática nos sirve en este proyecto como instrumento para la formación de profesionales de la intervención socioeducativa. Hemos seleccionado novelas gráficas que plantean distintos conflictos sociales, que nos acercan al conocimiento de diferentes realidades sociales y que permiten conocer y entender otros contextos. A partir de este acercamiento a la realidad planteamos reflexionar sobre su contenido, analizar los prejuicios, educar actitudes y estudiar las realidades sociales de cara a la intervención socioeducativa. Hemos trabajado tres novelas gráficas: *María y yo* de Miguel Gallardo, *Arrugas* de Paco Roca y *Bordados* de Marjane Satrapi. *María y yo* es el diario de un viaje de Miguel Gallardo con su hija María. María, que es autista. La novela gráfica presenta con humor las diversas situaciones que tienen que enfrentar conjuntamente. *Arrugas* describe la vida en una residencia de mayores y el enfrentamiento al Alzheimer. *Bordados* es una obra autobiográfica sobre la situación de la mujer iraní.

En la sociedad actual se demanda una nueva concepción de la alfabetización que supere la letra impresa lineal. Con el material que presentamos, lecturas de novela gráfica, la imagen cobra protagonismo ajustándose a las capacidades cognitivas de los jóvenes; también, a través de las actividades propuestas nos insertamos en el alfabetismo digital, en el sentido de entender y utilizar correctamente la información en un entorno web.

Estas guías de lectura se han trabajado con estudiantes de Educación Social y de Trabajo Social. En ambas titulaciones la experiencia fue muy satisfactoria, despertó el interés por la lectura de la novela gráfica, sirvió de vehículo para analizar las realidades sociales planteadas y acercó a los estudiantes a nuevas experiencias de lectura.

La lectura como herramienta de intervención socieducativa: principales líneas de investigación y recursos para su difusión

Sandra Sánchez-García

Desde siempre, la narración y la lectura de historias han formado parte de los procesos de socialización y del ritual de aprendizaje de valores sociales. Así, los cuentos que nos contaban de pequeños, los que nos leyeron posteriormente y los que hemos ido leyendo nosotros mismos a lo largo de nuestro proceso madurativo, han ayudado a nuestra construcción como personas. No hay duda de que la lectura amplía significativamente el diálogo entre los lectores y la sociedad, por ello sobrepasa el ámbito educativo escolar, contribuyendo significativamente a la integración social y al desarrollo personal del individuo.

El hecho de que las narraciones sean un reflejo de la sociedad, con sus virtudes y sus defectos, hacen que se conviertan en una herramienta de gran utilidad para dar visibilidad a determinados temas sociales y también para su prevención. En este sentido, en los últimos años han aumentado significativamente las investigaciones que vinculan la lectura con los procesos de educación en valores y la intervención social. Así a finales del siglo XX se publicaron distintos estudios que describían los beneficios de la lectura y de la literatura infantil para la coeducación y el desarrollo de la igualdad de género, convirtiéndose en una línea de trabajo muy habitual en el ámbito educativo

y generando resultados muy favorables. Destacan también las investigaciones que tratan el tema de la interculturalidad y la educación para la tolerancia a través de los textos literarios. La mayoría de estos trabajos centran sus aportaciones principalmente en la selección de lecturas y al uso de estrategias de intervención en el aula. Desde el ámbito socioeducativo y psicológico, especialmente a nivel internacional, cada vez son más habituales las investigaciones que describen los beneficios de la lectura para tratar aspectos como los miedos nocturnos, enfermedades mentales como la ansiedad o la depresión, situaciones de duelo y perdida de un familiar, situaciones de violencia familiar e, incluso, la prevención del acoso escolar. Todos estos trabajos muestran resultados objetivos obtenidos a partir del apoyo emocional de los niños y jóvenes a través de la lectura.

Hasta el momento las investigaciones vinculadas con la lectura en nuestro país se reparten en revistas de muy distintos ámbitos (educación, filología, psicología…). Por ello, en este trabajo queremos destacar los esfuerzos llevados a cabo por *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, editada por el CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha, por convertirse en un referente de los trabajos científicos sobre lectura vinculados al ámbito educativo.

Lecturas y educación social, prácticas y experiencias de ciudadanía desde la biblioteca pública

Rosa Marí Ytarte, Sonia Morales Calvo

El ámbito local constituye uno de los espacios privilegiados de la cultura y de su desarrollo como expresión de la ciudadanía y la cohesión social. La ciudad y las instituciones municipales culturales y educativas (la biblioteca pública entre ellas) son los lugares de anclaje de la comunidad y de la manifestación del ejercicio de la participación social y la igualdad de oportunidades. La ciudadanía es en este sentido un trabajo educativo con la cultura. En este sentido, en esta ponencia presentamos una aportación a esa tarea que vincula necesariamente educación y cultura, a través de lo que definimos como uno de sus equipamientos privilegiados: la biblioteca. Para ello nos planteamos dos cuestiones para el análisis:

¿Qué define la cultura de un equipamiento de proximidad como la biblioteca en tanto que contenido (material de trabajo) de la educación social?

¿En qué sentido, el libro y la lectura, y el conjunto de acciones educativas que orbitan a su alrededor, además de acceso a la cultura, significan experiencia y ejercicio de la ciudadanía y desarrollo de la comunidad?

Entendemos así, que la ciudadanía representa el marco de referencia de toda acción socioeducativa y que ésta se articula desde la cultura como eje de su misma posibilidad. Por ello, partimos de la premisa de que la educación social en tanto que trabajo *con* y *desde* la cultura, no se reduce a la simple oferta de actividades que ocupen el tiempo libre de las personas, sino que se orienta hacia la puesta en marcha de procesos educativos que promuevan los espacios públicos y equipamientos de la ciudad en tanto que lugares de sociabilidad y creación cultural.

Tomando como modelo de esa ciudadanía vinculada a la cultura y a la biblioteca municipal en tanto que elemento central de la misma, la propuesta que presentamos se centra en la generación de experiencias educativas, en tanto que *procesos*

abiertos y creativos a partir del libro y la lectura y como espacio de vínculo ciudadano y de participación social.
La biblioteca es un espacio educativo y de sociabilidad por excelencia. En muchos casos representa la institución municipal más cercana para los ciudadanos y representa en muchos municipios el único espacio emblemático y de referencia cultural, desde la que se articula la oferta cultural, educativa y de tiempo libre. Sin duda, representa un espacio de trabajo de la educación social, cuyas funciones y acciones se dirigen al desarrollo de proyectos culturales para la:
Mediación social y cultural. Movilizar los recursos del equipamiento, generar redes de colaboración con otras instituciones sociales y educativas, promover procesos de encuentro entre colectivos e individuos y promover el acceso a la educación y a la ciudadanía del conjunto de la población.
Formación cultural y artística. Desarrollo de proyectos educativos y de formación relacionados con la lectura, el libro y la creación artística para todas las edades y sectores de población.
Proyección de la biblioteca municipal en la ciudad, a través de actividades que favorezca su dimensión social e inclusiva.
La proyección cultural de la ciudadanía, desde proyectos que den visibilidad y protagonismo (y promuevan) la creación literaria y cultural de la ciudad.

En definitiva, la ponencia presenta diversos proyectos y experiencias a partir de dichas funciones desde propuestas culturales, educativas y sociales desarrolladas en el propio equipamiento (lectura, formación, laboratorio cultural, clubs de lectura, creación literaria, conferencias y exposiciones, etc.) y en acciones de difusión, formación y creación ofertadas a la ciudad en sus instituciones y espacios públicos, así como para acercar sus servicios y actividades a todas aquellas personas y colectivos en riesgo de exclusión social o en situación de aislamiento (coordinación con escuelas e institutos, biblioteca en la calle, animación y educación a la lectura, atención a personas dependientes y acciones con colectivos desfavorecidos, entre otros.)

Alfabetización científica y comunicación del conocimiento y la investigación socioeducativa: el caso de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*

Antonio Víctor Martín García

Aunque el concepto “Alfabetización científica” tiene como referente y ha sido más ampliamente utilizado para entender el objetivo y hasta la conveniencia para muchos de una verdadera democratización y formación ciudadana en contenidos directamente relacionados con las ciencias físico-naturales y la tecnología, lo utilizamos aquí también como marco general en el que entendemos los procesos de difusión y divulgación como principales procesos de comunicación de la investigación realizada también en áreas ligadas con la realidad social y educativa. En esta comunicación se presenta un estudio realizado sobre diversos canales de comunicación del conocimiento científico relacionado con la investigación social y educativa. En particular se analiza por un lado el contenido de lo que se transmite (*difusión*) a través de la selección de una decena de revistas presentes en las principales bases de datos internacionales y cuyo enfoque está específicamente centrado en temas relativos al

genéricamente denominado “social work” (incluyendo también el campo del “social work education” y de la pedagogía/educación social). Este canal de comunicación que ofrecen las revistas científicas orienta el proceso de propagación y *difusión* del conocimiento entre especialistas y constituye un tipo de discurso que tiene sus propias reglas y estructura muy definida. Paralelamente, se analizan los nuevos canales de *divulgación* relacionados con el desarrollo de recursos asociados a internet que ofrecen hoy nuevas posibilidades, como son por ejemplo los blogs, los Canales RSS, las Redes sociales en general , las Redes sociales profesionales, etc., herramientas que permiten una mayor interactividad y espontaneidad en el intercambio de ideas o noticias científicas. A partir de estas cuestiones básicas, se ejemplifica en esta comunicación todo este nuevo proceso de difusión y divulgación científica (alfabetización) utilizando para ello el caso de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Se ofrece una panorámica general de la evolución y aportes de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* a lo largo de sus 30 años de vida a la difusión del conocimiento científico en esta área, preguntándonos en qué medida este conocimiento es conocido o se da un verdadero proceso de reapropiación social de ese tipo del conocimiento científico por el conjunto de la sociedad, y no sólo por sectores especializados, particularmente académicos y/o profesionales.

Educación cívica en la Educación Secundaria Obligatoria

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo, Carmen Ramos Hernando, Mar Forte Ramos

RESUMEN GENERAL

En este simposio se lleva a cabo un recorrido a lo largo de la educación para el conocimiento social y político desde diversas perspectivas. En primer lugar, una propuesta en la que se analizan los aspectos teóricos fundamentales de la educación cívica en la infancia y en la adolescencia. En segundo lugar, se presenta un estudio de caso en el que se analizan los resultados de entrevistas dirigidas a diversos adolescentes sobre la configuración del pensamiento social y político. En tercer lugar, participan docentes de enseñanza secundaria con la respuesta a un cuestionario sobre la inclusión de contenidos relacionados con la educación cívica en las diversas materias para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, y por último, en la cuarta propuesta se presenta un Programa que se ha llevado a cabo en un instituto de secundaria sobre la vinculación de la comunidad educativa en la realización de propuestas para la educación cívica.

Podemos concluir que hemos observado en el estudio teórico y en el empírico, que los adolescentes establecen la construcción de sus teorías sobre los aspectos políticos, a partir de sus ideas originales y las ideas recibidas, vinculadas con aprendizajes escolares, los medios de comunicación y experiencias personales y familiares, desde una perspectiva constructivista e interaccionista.

Hemos de formar a los adolescentes en el funcionamiento político para que se impliquen y participen en la sociedad, desde unos valores básicos, que tengan en cuenta tanto las situaciones y problemáticas de su contexto, es decir, desde la ciudadanía, así como los de una visión más global, el cosmopolitismo, que consideramos que son compatibles.

RESUMENES INDIVIDUALES

Construcción del conocimiento social y político en adolescentes

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo, Carmen Ramos Hernando

Los seres humanos sólo pueden vivir en sociedad y dependen estrechamente de los otros para su supervivencia; podemos fácilmente deducir que una parte muy importante del conocimiento que los sujetos tienen sobre su entorno ha de referirse al medio social en el que viven. En la infancia y en la adolescencia se construyen modelos o representaciones de la realidad social en la que viven, para tratar de dar un sentido al mundo que les rodea y además, esas representaciones sirven de marco para su acción. La mayor parte de esas representaciones mentales no son simples copias de las de los adultos, sino que constituyen una construcción personal y difieren cualitativamente de las de los mayores. Muestra de ello es cómo los niños adquieren conceptos como la justicia, el poder, la economía, la religión, etc.

En este aprendizaje resultan esenciales las características del propio sujeto, sus capacidades cognitivas, sus conocimientos anteriores, su experiencia con ese dominio, etc. Las funciones sociales, las reglas que constituyen la institución, las

obligaciones y las normas que las regulan, suponen un largo camino que se prolonga hasta la edad adulta, y constituyen un avance frente a comprender las relaciones sociales como meras relaciones personales. Partimos de una perspectiva teórica psicogenética, fundamentada en una concepción del desarrollo del conocimiento constructivista e interaccionista.
Por tanto, como objetivos nos planteamos mostrar que el adolescente comprende en cierta medida las instituciones y los valores democráticos. Fundamentalmente reconocen la función de las leyes, de las asociaciones privadas, de la sociedad civil y de los partidos políticos. Sin embargo, su comprensión, a veces parece superficial.
Para ello, llevaremos a cabo un estudio de las concepciones de Gobierno en la infancia y adolescencia en tres rangos de edades, entre 7 y 9 años, entre 10 y 12 años y entre 13 y 15 años.
De este modo, observaremos que va ligado el conocimiento social y político, con las características evolutivas y la experiencia personal y social individual.
Comprender cómo evoluciona el pensamiento en la infancia y en la adolescencia nos va a permitir poder incidir en el mismo mediante la formación.

Conociendo el pensamiento de adolescentes sobre el funcionamiento social y político

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo, Mar Forte Ramos

La comprensión del pensamiento del adolescente sobre el conocimiento social y político es fundamental para la inserción de nuestros jóvenes en la sociedad. Por tanto, pretendemos con este trabajo realizar un estudio de caso, mediante la entrevista a veinte participantes de entre 11 y 16 años, a partir del análisis de sus ideas y teorías sobre el funcionamiento social y político.
Adoptando el marco clínico piagetano, se ha utilizado un método clínico-crítico, tomando como base un diseño o guión de entrevista, constituido por preguntas base que se realizan a todos los sujetos en una exploración clínico-crítica, preguntas que hemos realizado de los temas centrales para permitir la comparación. A partir de las respuestas, hemos indagado sobre el modo en que argumentan su punto de vista, con preguntas adicionales de justificación, junto con preguntas de control, orientadas a averiguar la estabilidad de las respuestas que nos ofrecen.
Las entrevistas fueron realizadas en un instituto público. Se solicitaron los permisos correspondientes y los adolescentes participaron voluntariamente. Los datos disponibles de los participantes han sido la edad, el sexo, la fecha de nacimiento, el centro donde realizan sus estudios, el curso que están estudiando (que coincide con el adecuado a la edad que tienen), la localidad, el número de hermanos y el trabajo de los padres.
Las entrevistas se vertebraron en un cuestionario con tres situaciones sobre reelección, cambio de ministros y voto obligatorio / opcional, en las que se plantea la situación y las preguntas relacionadas. En la realización de la entrevista se cuidó la elección del lugar, la selección de los estudiantes y la grabación de las mismas, realizado posteriormente una transcripción rigurosa según protocolo, para su posterior análisis y comparación.

En este trabajo, hemos comprobado que los adolescentes participantes presentan limitaciones en sus concepciones sociales y políticas, mediatizadas por sus características, conocimientos anteriores y sus experiencias personales y familiares.
Por tanto, la entrevista individual consideramos que es un método adecuado para conocer el pensamiento social y político de nuestros jóvenes.

Formación en educación cívica en la adolescencia

M. Pilar Martínez-Agut, Carmen Ramos Hernando, Mar Forte Ramos

La política está vinculada con la búsqueda del bien común a partir de una sociedad en la que sus ciudadanos son libres y de la convivencia colectiva; desde estos supuestos surgen aspectos en los que se ha de tomar decisiones y situaciones problemáticas que hay que resolver. Para ello, el ejercicio del poder, se basa en la fuerza, o delegado en un sistema democrático, por los ciudadanos en unos representantes elegidos democráticamente, para lograr el bien común.
El marco político democrático se basa en la Constitución y en la división de poderes, el ejecutivo, el legislativo y el judicial. La democracia en nuestro país es representativa, como se señala en la Constitución Española en su artículo 1.2, que establece que "la soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado", y en su artículo 23.1 que "los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes". El artículo 92 solo permite referéndums consultivos, por lo que la democracia directa está limitada (Cortes Generales, 1978).
Kolhberg elabora una teoría cognitiva-evolutiva del desarrollo moral; el juicio moral o el criterio moral de actuación, que consiste en sopesar las exigencias de las propias necesidades y deseos respecto a las exigencias de las necesidades y deseos de los demás. Realiza la propuesta de la interacción social mediante la implicación al ponerse en el punto de vista del otro.
También es interesante el planteamiento actual de la educación para la ciudadanía y el cosmopolitismo. Diversos autores establecen la idea de cosmopolitismo y argumentos para enfocar la educación cívica en el cosmopolitismo.
Para comprobar si estos aspectos se están integrando en las materias de la educación secundaria, se ha diseñado un cuestionario que han contestado profesores de Enseñanza Secundaria sobre cómo trabajan estas competencias básicas en sus diferentes materias.
Por tanto, se destaca como propuesta y conclusiones, que estas materias se impartan en los centros escolares pero no desde el punto de vista memorístico, sino con visitas, lecturas y debates; que den lugar a una mejora de las habilidades sociales, diálogo la escucha, la empatía, la asertividad... como principios básicos, fundamentado en la formación en los principios democráticos.

Propuesta de un Programa de Intervención para trabajar el conocimiento social y político en adolescentes

A. Cristina Zamora-Castillo, Carmen Ramos Hernando, Mar Forte Ramos

Se ha observado cómo el aprendizaje memorístico de los contenidos vinculados con el pensamiento social y político no se suele interiorizar, ni suele lograr unas concepciones personales; sin embargo, el aprendizaje por medio del debate y la implicación personal y social logra el cambio y la interiorización.

La sociedad tampoco está de acuerdo en la enseñanza de estos contenidos, como se observa en la opinión en contra de la educación para la ciudadanía y las materias relacionadas con la ética. Sin embargo, muchos autores los consideran fundamentales en la formación de los adolescentes.

En este trabajo se presenta una experiencia en un centro de educación secundaria, coordinado a partir del Departamento de Orientación, en la que se lleva a cabo un Programa en el que participan los estudiantes, las familias, el equipo directivo, los tutores y los docentes, mediante la utilización de diversas metodologías, como la formación para la participación en los centros escolares, la mediación, las comunidades de aprendizaje, el Aprendizaje-Servicio, el voluntariado, las semanas culturales, que fomentan valores como la solidaridad, la participación, la convivencia, la cooperación y el respeto.

A partir de los resultados obtenidos, se ha valorado esta propuesta de educación cívica en la adolescencia, partiendo de un Programa formativo, en el que se establece el concepto de identidad personal y su vinculación con la comunidad; la relación de identidad y cultura, la presión social, la familia, la socialización, la comunidad; las dimensiones de la identidad personal; y se especifican la autonomía ética del individuo respecto a la comunidad familiar, la comunidad política y la comunidad humana; llegando a la conclusión que hay en la formación hay que combinar la educación para la ciudadanía y el cosmopolitismo.

Hemos de formar a los adolescentes en el funcionamiento político para que se impliquen y participen en la sociedad, desde unos valores básicos, que tengan en cuenta tanto las situaciones y problemáticas de su contexto, es decir, desde la ciudadanía, como los de una visión más global, el cosmopolitismo, que consideramos que son compatibles.

Pósters

Educación Social y Educación Responsable. Una lectura para el desarrollo de la amistad como apoyo social

María Elche Larrañaga

En la promoción del desarrollo social, del bienestar y de los valores comunitarios la Educación Social asume un papel esencial. Dentro de los valores comunitarios, el apoyo social tiene especial relevancia por su incidencia sobre el bienestar. La familia y los amigos adoptan un papel fundamental como fuentes de apoyo principales. La calidad de relación que se mantiene con estas, es considerada como el mejor predictor de ajuste psicosocial. Es necesario promover la aceptación y la buena opinión por parte de los compañeros como elementos protectores básicos para fortalecer el desarrollo de los adolescentes.

Los libros son un excelente vehículo para conocer y entender el mundo. Sus textos pueden facilitar la asimilación de normas, creencias y valores respetados en la comunidad, además de ser un medio privilegiado para promover el desarrollo emocional y social. En el libro *Qué bonito es Panamá*, se transmiten valores como la amistad, la convivencia y el compañerismo. Para favorecer el diálogo entre el texto y el lector, se emplea una guía de lectura, que facilita la labor del educador social, además de servir para reforzar la animación lectora. Las actividades propuestas aportan material de reflexión y valoración sobre el texto.

Partiendo de la lectura del libro, se pretende provocar el análisis y reflexión de los participantes sobre su concepto de apoyo social y amistad, para que sean capaces de identificar su propia situación y la relevancia que adquiere en su desarrollo. Como fin último, buscamos potenciar las interacciones sociales positivas, que aporten apoyo social para favorecer el desarrollo y bienestar de los participantes. Se ha aplicado la guía de lectura de *Qué bonito es Panamá*, elaborada por el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura Infantil y Juvenil (CEPLI) para el Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín. Se ha llevado a cabo en 45 estudiantes de 6º de Educación Primaria, en dos sesiones durante el horario escolar con la colaboración de los tutores de los grupos. Se ha realizado una medida pre-post evaluación del compañerismo y se han recogido las aportaciones de los alumnos y de los maestros.

Tras la aplicación de los materiales todos los niños han mostrado mayor concienciación sobre la importancia del apoyo social. Estos datos se reflejan tanto en los cuestionarios como en las ejecuciones de las actividades programadas. Los participantes han reflexionado sobre el papel que ocupa el apoyo social en sus vidas y la relevancia que tiene transmitirlo y recibirlo para mejorar nuestro bienestar; han podido razonar sobre la importancia de tener amigos y de compartir sus experiencias, emociones y sentimientos. La lectura se ha mostrado como un instrumento pedagógico de educación social para favorecer la socialización, promoción y formación en valores para la convivencia.

El papel del acompañamiento social en el grado de educación social

Beatriz Oliveros Fernández, Teresa Bermúdez Rey

INTRODUCCIÓN. El acompañamiento a las personas en situación de carencia o dificultad es una de las tareas esenciales desarrolladas por los/as educadores/as sociales que trabajan en la intervención socioeducativa. Si bien existe un consenso acerca de la importancia de esta práctica y su incidencia en los procesos personales de las personas y grupos, los planes de estudios de las diferentes universidades aún no han dado una relevancia al acompañamiento. En su mayoría, se acaba relegando al acompañamiento en la intervención socioeducativa a un contenido dentro de alguna asignatura o a un conocimiento transversal, cuya adquisición se produce en las prácticas formativas con los/as profesionales que están en activo.
El presente trabajo muestra los resultados de una investigación sobre las opiniones que las/os estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Oviedo tienen sobre el acompañamiento y la forma de desarrollarlo en las intervenciones socioeducativas.

OBJETIVOS.
Objetivo general: Analizar la opinión del alumnado del Grado de Educación Social acerca del acompañamiento y sus características.
Objetivos específicos:
Estudiar si variables como los años de estudio o la dotación de nuevos conocimientos y experiencias modifican la visión del alumnado acerca del acompañamiento.
Jerarquizar las características del acompañamiento social.
Ver la afinidad que los estudiantes manifiestan con diferentes afirmaciones relacionadas con el acompañamiento.

MÉTODO. La recogida de datos se ha hecho a través de un cuestionario estructurado y precodificado en el 100% de las variables, que se pasó a la totalidad de estudiantes del Grado de Educación Social. La base de análisis seleccionada consiste en tres textos de reconocidos autores en el campo de la intervención socioeducativa, que pretenden reflexionar sobre el acompañamiento. Una vez recogidos los datos, el análisis estadístico se llevó a cabo con el programa SPSS.

RESULTADOS.
Casi el 80% del alumnado considera el acompañamiento social como un aspecto esencial dentro de sus funciones como educadoras/es sociales.
Se aprecian diferencias en las opiniones acerca del acompañamiento manifestadas por el alumnado en relación a los cursos académicos (1º y 2º curso vs. 3º y 4º curso), pero no respecto a la edad. Los/as estudiantes de los primeros cursos del grado muestran opiniones sobre el acompañamiento de cariz más técnico, mientras que el alumnado de los últimos cursos manifiestan una mayor preferencia por los aspectos más humanos. En función del curso, también se encuentran diferencias en cuanto al nivel de elaboración de las reflexiones sobre el acompañamiento.

CONCLUSIONES.
Los resultados del estudio permiten afirmar que la incorporación de nuevos conocimientos y experiencias relacionadas con el ámbito de la intervención

socioeducativa modifica la opinión del alumnado del Grado de Educación Social acerca del acompañamiento social.

Existe gran interés por el acompañamiento como elemento de trabajo dentro del campo de la educación social. Este hecho justificaría que las universidades en las que se imparte el Grado en Educación Social se plantearan dedicar un espacio más amplio y formalizado a esta cuestión dentro de sus planes docentes.

La extensión universitaria como experiencia de intervención social – Estudio de caso

Maria Stella Galvao Santos

Una propuesta central de este trabajo es evidenciar el papel de las articulaciones entre profesorado y estudiantes de las universidades brasileñas – destacando en este estudio de caso una universidad de la región Nordeste de Brasil – para promover políticas de intervención en la realidad social. Se trata del Programa Motyrum, que integra desde 2011 actividades de educación y extensión de la universidad prestando especial atención en la observación del cumplimiento de los Derechos Humanos, y que reúne estudiantes de Derecho, Ciencias Sociales, Pedagogía, Psicología, Servicio Social, Gestión de Políticas Públicas y Comunicación Social de la UFRN. El programa se enmarca en una concepción del proceso de aprendizaje más amplia y no desvinculada de la realidad. Se orienta, en este sentido, hacia una concepción de la universidad como locus que pretende formar individuos preparados para participar activamente en la sociedad no sólo en el ámbito profesional, formativo, sino especialmente en la dimensión político-social. Como sabemos, un nuevo conocimiento representado por la experiencia universitaria solo es ratificado en la medida en que tenga un grado mínimos de relación con el conocimiento ya construido, con una dimensión de praxis más allá de los muros de la academia. De acuerdo a John Dewey, en el clásico Democracia y educación: introducción a la filosofía de la educación, es necesario invertir en experiencias que consistan primariamente en relaciones activas entre un ser humano y su ambiente natural y social. “Exactamente en la medida en que se establezcan conexiones entre aquello que sucede en una persona y qué es lo que hace como respuesta, adquieren significado los actos y las cosas que se refieren a esa persona” (Dewey, 1979: 301). También Freire, en Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios y práctica educativa (2003), sitúa el diálogo, el intercambio de experiencias entre profesorado y los estudiantes, el trabajo colectivo entre estos y una reflexión sobre la práctica, como primordiales para desplegar el proceso formativo de la educación para la práctica ciudadana. En el establecimiento penitenciario de Motyrum, por ejemplo, las acciones se inscriben en varios ámbitos: los debates en un ambiente académico en seminarios y mesas redondas, las visitas a los penales para tener un contacto directo con la población carcelaria, y el mapeo del Sistema Penitenciario del Estado junto con la Secretaría Estatal de Justicia y Ciudadanía. Y como en Dewey la experiencia se caracteriza por un flujo y reflujo nutrido de significados, esta significación sólo sucede cuando hay una comunidad de actividad, generando cambios en aquél que practica una acción, como se percibe en las acciones de los alumnos implicados en el programa Motyrum. Dewey destaca, en este sentido, que las experiencias forman parte del proceso de construcción de conocimiento de un individuo y deben servir de estímulo para situaciones de inquietud, de movimiento, de no conformismo, exigiendo del sujeto su movilización dirigida a la producción de nuevos conocimientos.

Formación Social en Educación Infantil: Educando para Superación de los Prejuicio Raciales

Divina Lúcia de Souza Medeiros Neder, Marcelo Rodrigues Batista, Adriana de Souza Medeiros Batista

INTRODUCCIÓN. La necesidad de enfoques metodológicos que fomenten la conciencia histórica de la formación de la nacionalidad brasileña, desde los primeros años de formación escolar, instigando la curiosidad acerca de sus identificaciones raciales son el principal problema que se incluye en la presente investigación que se basa en la suposición de que una identidad racial mal definida induce la construcción de un imaginario que obstruye la participación de la población con el desarrollo económico y social del país, su participación como transformador y agente activo.

OBJETIVOS. Desarrollar metodologías en la Educación Infantil de valoración de la cultura africana, reconociendo en ella una de las raíces que dieron origen al pueblo brasileño.

METODOLOGÍA. Fueran desenvueltos dos talleres - de muñecas Abayomi y de cuentos bajo un Baobá (Baobá es un árbol nativo de África)- con una clase de 25 niños de la Educación Infantil con la temática de la cultura africana e sus contribuciones en la formación de la población brasileña.

RESULTADOS. El envolvimiento de los niños con las actividades proporcionaron el desenvolvimiento de una empatía de ellos con la cultura africana, fomentando una valoración positiva de sus propias características de orígenes africanas, con la busca de sus raíces culturales afro-brasileñas.

CONCLUSIONES. Los talleres proporcionaron situaciones motivadoras para los niños, fomentando la sociabilidad y la colaboración entre ellos, estimulando la investigación y la curiosidad acerca de cada uno y sus características afro – brasileñas. Así que tuvo un gaño en la superación de prejuicio que limitan su propia visión de la contribución de la cultura africana en la formación de la sociedad y cultura brasileña.

La formación de profesionales socialmente responsables: análisis sobre sus posibilidades y resistencias en el currículo universitario

Daniel Eduardo García Suárez

INTRODUCCIÓN. Esta comunicación hace referencia a una tesis doctoral que se está elaborando en régimen de cotutela entre dos universidades de países distintos. Se centra en la Formación de Profesionales Socialmente Responsables (FPSR), que es un elemento nuclear en la Educación Superior que aparece en la mayor parte de las misiones de las universidades así como en documentos de carácter normativo y programático. El objetivo de esta tesis es contribuir a la reflexión sobre la FPSR en la Universidad, concretamente en el ámbito de la Educación Superior en Colombia. El análisis se centra en la FPSR a través del currículo, ya que en él confluyen las principales interacciones educativas tanto desde el punto de vista de aquello que se enseña como de su dimensión operativa. Aunque existe una amplia literatura sobre formación que podría quedar englobada dentro del ámbito de la responsabilidad social en el currículo universitario, esos análisis no han tenido en cuenta la categoría de espacio social. En el presente estudio esta categoría pretender servir de herramienta metodológica para identificar los posibles obstáculos institucionales que existen en la Universidad y que pueden limitar (o posibilitar) la institucionalización de la FPSR a través del currículo.

OBJETIVO GENERAL. Profundizar en la comprensión del espacio social universitario, con sus redes de significaciones, para identificar las resistencias y posibilidades en la formación de profesionales socialmente responsables a través del currículo en la Educación Superior en Colombia.

METODOLOGÍA. El contexto en el cual se realiza este estudio es el de la Educación Superior en Colombia, donde existen universidades públicas y privadas, algunas ubicadas en la capital (Bogotá) y otras en distintas regiones. Atendiendo al objetivo de la tesis que es comprender el espacio social universitario se realiza una investigación cualitativa, combinando las técnicas de cartografía educativa, entrevista semiestructurada y encuesta.
Como universo objeto de estudio se toma: 1) docentes pertenecientes a cuatro universidades de distinta naturaleza (privada-pública) y ubicación (capital-región) con quienes se realizan los talleres de cartografía; 2) informantes clave que laboran en cargos que les permiten tener un mayor comprensión de las instituciones y a quienes se les hace las entrevistas; y 3) docentes y administrativos de distintas universidades y que son participantes del Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU) en Colombia quienes responden la encuesta.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Existe un complejo entramado conceptual e institucional configurado en el espacio social que dificulta la inclusión de la formación socialmente responsable en el currículo en las universidades. El estudio muestra cómo las comprensiones, interpretaciones y valoraciones presentes en el espacio social universitario generan dinámicas que posibilitan (o no) la FPSR, evidenciando las resistencias institucionales que dificultan el desarrollo de la FPSR a través del currículo.

Asociación de Formación del Profesorado (AUFOP)

Comunicaciones Orales

Trabajo colaborativo y transversalidad en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y evaluación de competencias: las wikis

Raquel Gil Fernánde, Alicia León Gómez, Manuel Espigares Pinazo

El objetivo de la presente propuesta es ofrecer una reflexión y posterior valoración de los recursos viables en estos estudios de postgrado utilizando las wikis como herramienta vehicular del trabajo colaborativo. Este tipo de trabajo es especialmente importante en un máster que debe tener un carácter eminentemente profesionalizador dirigido a alumnos que deben adquirir competencias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje que hasta el momento le eran ajenos en un tiempo relativamente limitado.

Trabajaremos una wiki de manera transversal en dos de las asignaturas de la especialidad Ciencias Sociales: Complementos de Formación Disciplinar y Didáctica. En nuestra institución, la Universidad Internacional de la Rioja, dicho máster se imparte con una metodología completamente on-line con lo que contamos con muchas herramientas y una actitud muy receptiva a este tipo de recursos por parte de los alumnos. El trabajo en dichas asignaturas se basa en la *Flipped classroom,* acompañadas de sesiones presenciales y la realización de actividades, siendo el 60% colaborativas en la asignatura de Complementos de formación disciplinar, que actuará como directriz de la actividad escogida.

Trabajaremos y evaluaremos varias de las competencias de dicho máster que aparecen en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre. Pretendemos fomentar el conocimiento por parte de los alumnos de contenidos curriculares propios de su especialidad, que utilicen a su vez la actividad de ejemplo para sus futuros procesos de planificación y evaluación del aprendizaje, el procesamiento de información, su interactuación en espacios comunes virtuales como entorno de aprendizaje, así como toda una serie de competencias específicas como pueden ser la participación de los alumnos en la definición de los proyectos educativos, fomentar un clima favorable al aprendizaje o integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza.

Prestaremos especial atención a la evaluación de la adquisición de dichas competencias, tanto básicas como generales, específicas y transversales. Además de las rúbricas que utilizaremos para calificar al alumno, haremos uso de diversas herramientas de evaluación para dilucidar el grado de adquisición de las competencias, siguiendo un programa de evaluación continua previamente establecido. Haremos uso de las posibilidades que ofrece la plataforma que actúa como soporte (*adobe connect*), así como de otros instrumentos de desarrollo propio que nos permitirán cuantificar la adquisición de las competencias mencionadas para proceder a la consecuente toma de decisiones para implementar la metodología y temática de este tipo de actividad colaborativa, haciendo partícipes a los alumnos de la importancia y el interés del proceso evaluativo al que sometemos la idoneidad de la actividad.

Los Planes de Superación profesional, ¿Una oportunidad para los docentes con resultados deficientes en su evaluación de desempeño?

Marcela Gutiérrez Toutin

Los Planes de Superación Profesional en Chile (PSP), son una estrategia orientada a abordar las debilidades detectadas en el proceso de Evaluación de Docente. Sin embargo, antecedentes de instancias responsables revelan que no se han logrado involucrar de manera efectiva a los principales actores implicados en esta tarea. En tal contexto la presente investigación de enfoque cualitativo, busca comprender las principales tensiones que emergen de los propósitos emanados de las Políticas Públicas en el contexto de los PSP y las Necesidades, Intereses y Expectativas que declaran los Directores, Jefes Técnicos y Docentes evaluados en el Nivel Básico o Insatisfactorio.

Uno de los hallazgos que emerge de las evidencias sistematizadas, se refiere a las implicancias de la utilización de una racionalidad técnica de implantación de la política pública en el marco de los PSP que invisibiliza las necesidades, intereses, y expectativas de los directivos y docentes que, en definitiva, son quienes implementan dichas políticas a nivel local.

El tema de la superación profesional emerge, además de las necesidades, desde el interés por desarrollarse profesionalmente, los docentes entienden que siempre es posible mejorar o superarse, pero se requiere de una capacidad de autocrítica que ellos deben desarrollar si desean cambiar las malas prácticas pedagógicas actuales. Sin embargo, con todo ello y a la luz de su participación en los PSP, el interés por superarse profesionalmente comienza a declinar, pues a pesar de lo declarado, consideran que asistir a los PSP, aunque esté sea de buena calidad y les reporte resultados que impliquen mejoras en su desempeño, también sienten que es una forma de beneficiar a directivos o a la Corporación Municipal, lo cual consideran injusto dado que no vislumbran un compromiso recíproco. De la misma forma, hay un grupo de docentes que no comparte este punto de vista y señalan que les interesa superarse por razones que se vinculan al interés de mejorar su desempeño y con ello mejorar la calidad de educación de sus estudiantes.

En tal contexto, debe señalarse que en todos los casos el interés de los docentes por superarse no es suficiente, pues advierten que se requiere de ciertas condiciones vinculantes como es el recurso tiempo, el cual ha sido un factor que les ha limitado sus posibilidades de desarrollo, además del apoyo concreto y presencial de sus directivos.

Ante la desconfianza que se observa y transmiten docentes y directivos en relación algunos aspectos relativos a la evaluación docente y los PSP, es necesario que se establezcan mecanismos que permitan asumir las responsabilidades de las gestiones que compete a cada uno de los involucrados en el proceso, lo que se traduce en las reflexiones iniciales que los mismos docentes hacen en relación a desarrollar la capacidad de autocrítica como una oportunidad de iniciar el camino de la superación profesional, responsabilidad que ineludiblemente debe ser analizada desde las políticas públicas como un sistema complejo y que requiere cambios profundos.

Al respecto los directivos hacen sus primeras reflexiones, en tanto consideran que perciben una importante dificultad desde el sistema imperante en que la formación inicial docente es débil, y posteriormente poco exigente en relación a la superación ya que las consecuencias a corto plazo por no participar en los planes de superación, no son visibles.

Inside out/ Outside in: La formación de profesores a través de un proyecto Erasmus+ comprometido con la diversidad europea

Carmen Sanchidrián Blanco, María Elvira Barrios Espinosa

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer el proyecto ERASMUS+ *Inside out- Outside In- Building bridges in teacher education through encounters with diversity* en el que participan ocho instituciones europeas de formación de profesores de Alemania, Austria, España, Estonia, Finlandia, Hungría, Reino Unido y Suecia, que es la coordinadora. Uno de los retos que deben afrontar los sistemas educativos en el futuro inmediato es sin duda la diversidad cultural del alumnado, en sentido amplio, ya que consideramos que esa diversidad no viene dada sólo por la lengua, procedencia, religión o etnia del alumnado, sino también por las expectativas y valores con que se enfrentan a la educación. Esos diferentes valores están en la base de gran parte del abandono escolar temprano, cuya reducción es uno de los objetivos que se ha marcado la Unión Europea. Esa tasa es en España la más alta de Europa, aunque con enormes diferencias de unas Comunidades Autónomas a otras.

El objetivo del proyecto es ofrecer a todos los interesados en el tema materiales de reflexión, documentación y sugerencias a través de la web del proyecto. Entre otras actividades, se contempla la realización de cursos intensivos con alumnos de las ocho instituciones que se realizarán en Finlandia, Estonia y Viena, y que deben luego cumplir un efecto multiplicador en cada institución puesto que se intenta sensibilizar a los futuros docentes acerca de algunos retos y proporcionarles claves desde las que actuar.

Los movimientos migratorios de población de dentro y fuera de la Unión Europea, unidos a la llegada de refugiados, están cambiando la fisonomía de nuestras aulas y exigen de todos los que nos dedicamos a la docencia en todos los niveles cambios para responder a las nuevas demandas. Los conceptos de arraigo y desarraigo *(insideness and outsideness*) son básicos por sus implicaciones en la creación de espacios de aprendizaje que se reconozcan como tales y que puedan serlo realmente; además, implican romper las fronteras entre educación formal y no formal de forma que cualquier momento y cualquier espacio puedan convertirse en espacios y tiempos educativos. A partir de una breve descripción del proyecto y de sus objetivos, abordamos esos conceptos en relación con la formación de profesores, que, como todos los procesos formativos, debe tender puentes entre lo formal y lo no formal, asumir su condición de formación permanente y ser consciente de las necesidades de los futuros profesionales de la educación para intentar responder adecuadamente a ellas.

El Practicum en la formación del maestro de Educación Infantil: la visión de las estudiantes de la U.P.N. – Colombia

Roberta Flaborea Favaro, Antoni Navío Gámez

Esta comunicación, fruto de investigación de tres años, tiene como objetivo principal analizar, luego de ahondar en el contexto colombiano de la formación del profesorado, las prácticas profesionales del futuro maestro en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Se realizó un estudio etnográfico, descriptivo, en base a un estudio de caso considerado exitoso. Fueron recolectados datos cuantitativos por medio de encuestas de diagnóstico a diferentes sujetos, y datos cualitativos por medio de narrativas autobiográficas, *focus group* con estudiantes de distintos años, además de otros documentos específicos. Para el análisis de los datos fueron utilizados softwares para ayudar en la codificación y categorización, determinando las familias de códigos establecidas previamente y emergentes. En los análisis, se realizó un constante diálogo entre fuentes bibliográficas, sujetos e instrumentos, en una compleja triangulación de datos. Como resultados, se apunta a que las estudiantes observan la práctica como clave en sus procesos de aprendizaje, principalmente por el contacto con el futuro contexto laboral. Afirman el rol del coordinador de prácticas como determinante para la conexión con los centros y en la orientación en el proceso de construcción de conocimientos. También, ven importancia el hecho de poder futuramente ser contratadas por las instituciones, siendo las prácticas también momentos destinados a contactos laborales. Sin embargo, hacen observaciones frente a los tiempos curriculares de las prácticas, considerados cortos para la generación de vínculos entre los distintos sujetos. Apuntan también a las significantes diferencias en la oportunidad de aprendizaje entre los centros de prácticas, como colegios públicos o privados, jardines infantiles o fundaciones, entre otros. Como conclusión, se observa la necesidad de tener en cuenta las percepciones de las estudiantes para mejorar los procesos administrativos y académicos internos a la universidad, promoviendo un acercamiento distinto a los Centros de Prácticas Profesionales y, claramente, promoviendo mejores procesos de aprendizaje.

Las competencias pedagógicas de los docentes las instituciones formadoras de formadores -Facultades de Educación y Escuelas Normales- de la región caribe colombiana

Monica Borjas

En la región caribe colombiana, los bajos resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, específicamente en áreas básicas como matemáticas y lenguaje, se constituyen en una alerta sobre la calidad de la educación, teniendo en cuenta que este hecho no solamente evalúa a los estudiantes, sino que además evidencia según Mañu y Goyarrola (2011), la calidad docente del profesorado. Este aspecto motivó el objetivo general de esta investigación centrado en analizar las competencias de la profesión de la docencia evidenciadas en el discurso y la práctica pedagógica del profesorado de las instituciones formadoras de formadores de dicha región, por cuanto son ellos, los formadores de formadores, los encargados de diseñar y desarrollar el currículum para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes comprometiéndolos a modelar las competencias que promueven (Villant y Marcelo, 2001).

La investigación propuso un diseño de carácter mixto, con dos fases sucesivas: una cuantitativa (con aplicación de una encuesta censal dirigida 140 docentes) y una cualitativa para profundizar en la comprensión de los fenómenos identificados en la fase anterior, lo que implicó la realización de observaciones, entrevistas y análisis de los micro-currículos de 60 docentes, seleccionados de la primera fase. La muestra estuvo distribuida en 22 Escuelas Normales y 8 programas universitarios que forman los docentes de las áreas de matemáticas y lenguaje en la región caribe colombiana.

Los resultados de la fase cuantitativa ubican a los formadores de formadores en un nivel alto de desarrollo de competencias pedagógicas resultado de la autopercepción que ellos tienen de su propia práctica. Por su parte, a través del análisis de los resultados de la fase cualitativa se evidencia en el discurso de los docentes, claridad con relación a los fundamentos pedagógicos y los propios de su disciplina, no obstante su práctica en el aula revela una postura técnica y tradicional que no corresponde con las posturas contemporáneas de la pedagógico que proclaman en su discurso.

Las conclusiones de este estudio han permitido diseñar un modelo de acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de profesores de las escuelas normales y de los programas de licenciatura en matemáticas y lenguaje de la región Caribe colombiana.

Evaluación de la formación de docentes en habilidades sociales a través de un programa en resolución de conflictos

Eva María Torrecilla Sánchez, Susana Olmos Miguelañez, María José Rodríguez Conde, Patricia Torrijos Fincias

La formación permanente de los profesores de Educación Secundaria constituye un factor clave de desarrollo profesional y de calidad del sistema educativo de un país. En la actualidad, los docentes se enfrentan a conflictos de tipo social, que requieren del domino de habilidades sociales que contribuyan a realizar una gestión eficaz de las interacciones personales dentro de la organización de un centro educativo complejo. El objetivo de la investigación es comprobar si mediante programas formativos destinados a docentes en ejercicio que incidan en un desarrollo de competencias vinculadas a la resolución en conflictos, es posible mejorar el nivel de habilidad social autopercibida. Para ello, se accede a una muestra, por disponibilidad, de 36 profesores de educación secundaria: 16 de centro privado-concertado y 18 de centro público. Se selecciona el instrumento de Escala Habilidades Sociales de Gismeno (2000), para medir el nivel de habilidad social autopercibida. Se mide el nivel competencial autopercibido de los docentes previo en habilidades sociales, atendiendo a la titularidad del centro, comprobándose el ajuste a la normalidad de la distribución, salvo en unos de sus factores (factor 5, de la escala relativo a “ser asertivo”). La distribución se caracteriza por una asimetría positiva, lo que induce la necesidad de orientar la actividad formativa hacia estos factores. Tras la aplicación del programa, los docentes vuelven a resolver la prueba de habilidades sociales. Los resultados obtenidos mediante contraste de hipótesis muestran diferencias significativas (n.s. ,05) en habilidad social, a favor de la realización del programa. Se comprueba que, a pesar de que diferentes autores defienden que las habilidades sociales requieren un estudio longitudinal, la participación en un determinado programa formativo sobre resolución de conflictos, contribuye a la mejora del nivel de habilidad social autopercibida.

La importancia del estudio de la vida áulica para la práctica docente de los alumnos y alumnas del programa educativo de Licenciado en Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL

Felipe Abundis De León, Emma Isabel Rodríguez Ruvalcaba

Los estudios sobre la vida áulica, dentro del contexto escolar, cobran cada día mayor importancia y son objeto de interés no sólo de los investigadores educativos, sino también de aquellos alumnos y alumnas que cursan sus estudios universitarios dentro del campo de la pedagogía. Estudiar el aula escolar, lo que ocurre en ella, las interacciones que allí tienen lugar y los procesos que en ella se operan, son motivo de observación, análisis e investigación, con el fin de conocer, comprender y analizar lo que en este contexto cobra vida dentro de la dinámica de la vida escolar.

El aula, como espacio microsocial, nos ayuda a comprender tanto en la organización de su espacio físico, como de la función de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro de ella, las formas, pautas culturales y relacionales, de la sociedad donde la escuela se encuentra inserta; "*el aula es una esfera microsocial crucial, localizada en un espacio específico, que es investido de diferente simbolización por los agentes intervinientes. La estructura global del aula, la disposición de sus elementos: mobiliario, cuadros, paneles, medios didácticos, etc., pueden configurar distintos subespacios (rincones) de realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto y diferencialmente"*[16]. El aula, como una microsociedad, es reflejo de la sociedad de donde proceden tanto el académico como los estudiantes, por tanto, ella es el reflejo, en gran medida, de aquellas situaciones por las que atraviesa la sociedad que circunda a la escuela y donde se reproducen no sólo formas de relación, convivencia, usos y costumbres, sino estereotipos, lenguajes, modas y patrones conductuales.

Hoy día, se considera el aula escolar como un campo de investigación por la riqueza de significados que en ella generan en la interacción entre académicos y estudiantes dentro del proceso instruccional; las primeras investigaciones que se realizaron sobre la vida áulica descubrieron que en el decurso y desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje se materializan una serie de rituales, acciones, intercambios, formas de relación, etc., que categorizadas nos permiten comprender mejor este espacio y lo que en él se genera.

[16] Díaz, F. (2002). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

El impulso como dinamizador pedagógico de los procesos educativos: una perspectiva desde el pensamiento de John Dewey

Julio Cesar Carvajal Rodrigez

La siguiente investigación se enfocó en el estudio y análisis del elemento impulso como dinamizador pedagógico en los procesos educativos a partir del análisis de las obras que sobre educación escribió John Dewey, con el propósito de optimizar los procesos cognitivos del aprendizaje en la escuela primaria colombiana, donde tendría un mayor impacto; Entre sus propósitos se pretende: a) Develar entre académicos de la educación colombiana las potencialidades de la utilización del impulso como un dispositivo educativo en el aprendizaje, que genere una dinámica nueva e innovadora, que permita una elaboración teórica del elemento Impulso como dinamizador pedagógico de los procesos cognitivos del aprendizaje.

La investigación se orientó por el Paradigma Interpretativo asumiendo una metodología cualitativa fenomenológica y hermenéutica. Este análisis del elemento impulso en el escenario educativo, se logró con un ejercicio epistemológico hermenéutico que develó el significado y su uso al interior de las procesos pedagógicos en los niños de la escuela.

El abordaje de la realidad del objeto de estudio se realizó utilizando categorías referenciales de acuerdo a los objetivos de la investigación planteados, que permitieron la construcción de los instrumentos de recolección de la información en campo.

Una vez agotado el proceso de reducción de datos cualitativos y la generación de las teorías emergentes se presentó el informe de resultados de la investigación. La estructura prevista prevé un desarrollo discursivo deductivo, partiendo desde las categorías, con los correspondientes anclajes en sus respectivas subcategorías y conceptos emergentes, y realizando en su interior teorizaciones, triangulación con autores y reforzamientos con micro actos de habla de los informantes claves. Este proceso se realizó para cada una de las categorías derivadas de la investigación hasta derivar en las conclusiones.

Como resultados se pudo evidenciar a nivel de los docentes de la escuela primaria un desconocimiento de la categoría impulso y por ende de la naturaleza humana del niño. A nivel de los especialistas como filósofos, psicólogos y pedagogos se pudo evidenciar que no están familiarizados con el término pero reconocen que la escuela no se ha preocupado por un estudio riguroso de la naturaleza humana razón por la cual tanto en los modelos pedagógicos tradicionales en los que se ha suprimido o satanizado este tipo de manifestación, los modelos heredados de la psicología conductual y los modelos cognitivos no le han dado un tratamiento adecuado y han dado vía libre a sus manifestación que terminan sin ninguna dirección.

Como conclusión de este ejercicio investigativo se puede resaltar la importancia de las fuerzas impulsivas y biológicas del hombre como motor y eje de cambio; son las fueras impulsivas las en una sociedad mantienen a la cultura en una constante evolución y reorganización de sus hábitos formados. El impulso no puede seguirse mirando como una fuerza sospechosa que debe ser controlada rígidamente por los mayores.

Sentido de vida de los estudiantes de la centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano”

Stalin Santos Murga, Lucrecia Mondragón Sosa

En la Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano”, se forman alumnos como docentes en las Licenciaturas de Educación Especial y Preescolar, generalmente son estudiantes adolescentes, hijos de campesinos, empleados, comerciantes y profesionistas, que en la mayoría de los casos reflejan: problemáticas de violencia intrafamiliar, separación, abuso sexual, depresión, stress, autoestima baja, inseguridad en su proyecto de vida, etc. El enfoque de *Sentido de Vida* (Logoterapia) se fundamenta en una concepción positiva del ser humano, con una tendencia innata al crecimiento, valioso por sí mismo, con capacidad de responsabilizarse de su propia existencia, de reconocer que a pesar de todas las experiencias y limitaciones físicas, sociales y/o intelectuales, condiciones que aun cuando se la han impuesto por su contexto e historia, existe un grado de libertad de decisión que lo hace responsable de sí mismo. En esta investigación de tipo correlacional explicativo, se describe si el nivel de *sentido de vida* influye en el desempeño académico de los *alumnos* de la escuela normal, así también se logra Identificar en qué nivel de prioridad ubica su formación profesional como motivo para darle *sentido a su vida* y se logra ubicar el nivel de *vacío existencial* de los estudiantes de la escuela normal. A partir de los resultados que arroja el presente trabajo se pretende favorecer la atención de los estudiantes a través del área de psicopedagogía de la Escuela Normal para fortalecer el *sentido de Vida* de nuestros estudiantes con impacto en el logro del perfil de egresos.

Planning and development -Strategies educational intervention projects of action and reflection of teaching practice

Karla Amâncio Pinto Field´s

We believe that the professional development of teachers is a process that begins even before the entry into initial training courses for teachers and continues throughout working life. In this process the supervised training are crucial for professional development, as are the stages that students experience experiences in specific contexts that enable future teachers relate new experiences with their prior knowledge. This work aims to present the activities on stage discipline supervised in chemistry II that contributed to the trainees could collaboratively plan, develop and reflect on the pedagogical intervention projects at school. In the first meetings of this course the internship counselor argued that social conditions are constantly changing and increasingly require of combining competence skills teachers with innovation and that there are several methods of teaching and a lot reported in Brazil is proposed Delizoicov suggesting didactic sequences in three pedagogical moments, the first time is the Curriculum, which is to present real situations that students witness and the second time is the Knowledge Organization in which they are presented and discussed with the concepts students chemicals needed to analyze, interpret and understand the initial problem and the third time is the pedagogical knowledge of use in which students through a problem situation apply the knowledge to solve the problem. Through these discussions trainees are encouraged to plan an educational intervention project at school by a social theme that allows the articulation of chemical content in social, environmental and or economic contexts. After the development of these intervention projects, trainees made a report on the experience. In this perspective it was developed in the second half of 2015 two projects: craft production of jelly; and soda - exploring the chemistry in our daily lives. These two projects enabled the trainees learn to teach, for the preparation of these interventions were needed to study the chemical content for the production of jams and soft drinks, as well as studying the historical, cultural and economic context and good manufacturing practices. They were also produced pineapple jellies and in the case of soft drinks were made experimental classes related to the principle of Le Chatelier. The accounts of the experience was a strategy that provided an opportunity for trainees to report and reflect on their practices, comparing them with the theoretical assumptions of the methodology. Another important aspect is that the sequences of classes instead of starting with definitions and concepts already developed trainees used the questioning and the use of knowledge was required of students confront systematic knowledge to try to resolve the initial problems. It was identified in the development of teaching sequences that beliefs and previous experiences of trainees influence their teaching practices.

Evaluación de la tutoría de prácticas y los estilos de supervisión: Un estudio de caso multidisciplinar en el prácticum de seis áreas profesionales

Juanjo Mena, Susana Olmos, Eva M. Torrecilla, GuanLin He

La tutoría de prácticas o mentoría es una de las actividades en la formación inicial más demandadas en el momento actual ya que favorece un aprendizaje contextual mucho más genuino para aprender las complejidades de cualquier profesión. Ahora bien, cada vez más este período de prácticas profesionales reclama marcos multidisciplinares que ayuden a entender mejor la profesión a partir de distintas perspectivas y modelos.

En esta comunicación describimos un proyecto de innovación desarrollado en la Universidad de Salamanca (España) durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 mediante el cual se valoraron los programas educativos, actividades y estrategias de mentoría en el prácticum de seis disciplinas académicas: medicina, ingeniería informática, comunicación, documentación, odontología y educación con la idea de describir lo que se dice y hace dentro los periodos de prácticas institucionales.

Bajo un paradigma de investigación fenomenológico (Denzin y Lincoln, 1994) se realizó un análisis de método mixto (cualitativo y cuantitivo) de distintas fuentes de información: guías docentes, grabación y transcripción de seis sesiones de supervisión en el contexto de trabajo y doce entrevistas de profesionales expertos y en formación. Los datos cualitativos se procesaron con el programa NVIVO 11.

Los resultados muestran que, a pesar de la importancia concedida a la mentoría en las distintas disciplinas, no existen indicaciones precisas de cómo hay que llevar a cabo este trabajo en las guías docentes. Por otro lado, las estrategias de los tutores elitaron tipos de conocimientos prácticos diversos (ej. de contenido, pedagógicos y tecnológicos) que fueron asumidos por los profesionales en formación. No obstante se registraron patrones de supervisión diferentes en cada disciplina. Todo ello nos invita a pensar que la formación de los tutores no puede ser la misma para todos sino que es necesario analizar descriptivamente las variantes de supervisión disciplinar para poder decidir qué conocimientos y estrategias son más adecuadas para cada profesión.

Desarrollo profesional docente: el reto de articular las esferas individual, colectiva e institucional

Alberto Miguel Iardelevsky, Fabian Alejandro Matiucci

El trabajo que se presenta constituye una síntesis reflexiva de experiencias de desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente constituye una de las preocupaciones de los sistemas educativos regulares y también de otras instituciones educativas que cuentan con estructuras de capacitación o formación pedagógica para profesionales sin formación docente de base, pero a cargo de actividades de enseñanza.

Existe un conjunto amplio de instituciones que tienen responsabilidad sobre la formación de sujetos con incidencia social en múltiples ámbitos como la seguridad, el trabajo, la justicia, la salud, entre otros. En estas instituciones las prácticas docentes con frecuencia están asentadas en la formación profesional de base del cuerpo docente con escaso dominio del campo pedagógico.Sin embargo, ya sean docentes con formación pedagógica o profesionales a cargo de la enseñanza para diferentes ámbitos, ambos comparten la necesidad de participar en programas de desarrollo profesional docente con las características que se describen a continuación.

El desarrollo profesional docente requiere una inscripción en tres categorías: la institucional, la colectiva y la individual. La experiencia desarrollada con profesores en el campo de la seguridad y la justicia evidencia ausencia o debilidad de conocimiento sobre la enseñanza constituyéndose en obstáculo para llevar adelante prácticas pedagógicas situadas y fundadas. Estas tres categorías exigen una articulación, que den cuenta tanto de la concepción de continuidad como de evolución. La continuidad establece un tipo de vinculación entre la formación inicial y la formación profesional. La evolución implica un proceso de profundización, ampliación y renovación de saberes y prácticas dando respuesta a la dinámica propia del ámbito profesional al cual remite y a la revisión de las propias prácticas de enseñanza.

En este sentido, se reconoce una dimensión temporal que atraviesa el desarrollo profesional docente, comprendiendo su carácter no estático. El trabajo docente implica un ejercicio profesional extendido en el tiempo y esta característica debe operar sobre el campo de conocimiento que un docente requiere para desarrollar su práctica pedagógica de manera que pueda observarse una evolución progresiva en el desempeño laboral, un aumento de la experticia en el ejercicio de la función y un fortalecimiento de las prácticas institucionales.

La otra dimensión, vinculada directamente con la anterior, es la espacial que refiere al ambiente social y organizacional del trabajo de los profesionales vinculados con la enseñanza otorgando límites y posibilidades para la actuación.

Por estas razones, toda acción vinculada con el desarrollo profesional docente se inscribe en un contexto socio-político más amplio que el de la oportunidad o beneficio de orden individual de los sujetos a los cuales están dirigidas las acciones.

En virtud de lo señalado es que estas dimensiones no pueden soslayarse en el diseño de programas, acciones y políticas de formación docente continua que permitan superar prácticas tradicionales de ofertas segmentadas de capacitación.

Desarrollo de competencias en investigación educativa con docentes en formación

Danya López Ibarra

La Reforma Curricular de las Escuelas Normales en México (2012), promueve el desarrollo de competencias encaminadas a la formación de docentes con un perfil de investigador educativo. El presente estudio parte de la metodología investigación-acción, destacando las fortalezas y dificultades en el desarrollo de competencias en alumnos de 5to. semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, del curso herramientas básicas para la investigación educativa. Las observaciones y registros realizados durante la implementación del curso, así como los proyectos de investigación generados, permitieron identificar en cada unidad de aprendizaje, la fusión entre los conocimientos previos y las competencias del curso. Las fortalezas se evidencian en los proyectos de investigación realizados por los docentes en formación predominando el enfoque cualitativo, con metodología etnográfica, también se presentan estudios cuantitativos de alcance descriptivo, y correlacional. Las temáticas abordadas giran en torno a los agentes que intervienen en el proceso educativo, así como prácticas innovadoras en Educación Primaria. En cuanto a las dificultades identificadas, se acentúa la falta de tiempo para abordar los contenidos que marca el programa, a su vez la dificultad en la comprensión de artículos científico y procesamiento de datos, también se identificó la necesidad de contar con un banco de instrumentos confiables y válidos, así como los paquetes estadísticos para el procesamiento de datos, y una plataforma institucional que permita trabajar el curso en modalidad mixta. Se concluye con la propuesta para gestionar una capacitación continua a los docentes que imparten el curso, también se considera pertinente gestionar recurso y materiales para realización de los proyectos de investigación, de igual forma es importante generar espacios de difusión y establecer redes de colaboración entre estudiantes, docentes y otros investigadores, para la generación de líneas de conocimiento tendientes a mejorar la calidad de las instituciones educativas.

De la formación del profesorado al cambio de las prácticas educativas: una propuesta real

Ana Pons Fernández de Córdoba

INTRODUCCIÓN. En muchas ocasiones, la formación del profesorado se ha limitado a un compendio de contenidos teóricos que difícilmente han tenido una aplicación práctica en el aula; bien porque el profesorado que lo imparte está muy alejado de la realidad de las aulas o bien porque las propuestas presentadas son simplemente imposibles de poner en práctica con el alumnado actual o al menos así lo percibe el profesorado.

En esta comunicación comparto la experiencia de como se gestó un curso de formación del profesorado de formación de personas adultas en el CEFIRE de Valencia. El objetivo era salvar la distancia entre la teoría y la práctica, mediante el acompañamiento del profesorado en una formación durante tres meses y el impulso posterior de la puesta en práctica con su alumnado de las dinámicas trabajadas en las sesiones presenciales.

OBJETIVOS.

1. Fomentar actitudes positivas del profesorado, al participar en una formación que sientan próxima y realizable, que les involucre, estimule y motive.
2. Redefinir el rol del profesorado y tutor.
3. Crear en el profesorado complicidad y empatía con su alumnado.
4. Guiar al profesorado en la transformación de la dinámica de las aulas.
5. Consolidar dicha transformación por puesta en práctica en el aula durante un periodo de tres meses lo aprendido en el curso de formación.
6. Fomentar buenas prácticas educativas.

METODOLOGÍA. La formación propuesta está totalmente conectada con la realidad del profesorado de formación de personas adultas, pues surge a partir del análisis de sus necesidades formativas. Éste profesorado requiere una formación específica para adquirir habilidades y estrategias ante el cambio de perfil del alumnado en los centros de formación de personas adultas.

La metodología se basa en combinar la teoría que se proporciona en las sesiones presenciales con el acompañamiento al profesorado durante la práctica en el aula, dinamizada por la participación y compartición de estas experiencias durante tres meses. En las sesiones presenciales se dota al profesorado de unos contenidos teóricos acompañados con unas estrategias que luego se ponen en práctica en las aulas. Las experiencias se comparten y valoran en el aula virtual; de esta manera el profesorado cambia su metodología mediante la práctica y aprende haciendo (learning by doing).

RESULTADOS.

Reduce la distancia entre la teoría y la práctica docente.

Acompaña al profesorado en su aplicación de las estrategias presentadas en las clases.

Responde a la necesidad del profesorado que reclama una formación práctica que resuelve los problemas de la práctica docente.

Favorece el cambio metodológico al consolidar por la práctica las pautas de actuación.

CONCLUSIONES. La evaluación formativa que se realiza a partir de tres diferentes fuentes de información señala que una formación de este tipo cambia las prácticas del aula, ayuda mejorar el ambiente escolar y aumenta considerablemente el grado de satisfacción con la formación recibida.

Desarrollo Profesional Docente: La potencialidad del constructo

Héctor Monarca, Jesús Manso

INTRODUCCIÓN. El trabajo ofrece una revisión de la bibliografía contemporánea relacionada con la formación docente para argumentar la necesidad de un constructo con mayor valor epistemológico: Desarrollo Profesional Docente. A partir de esta revisión se construyen una serie de dimensiones y categorías que definen su estructura epistemológica:

I) La formación docente inicial: a) acceso a la formación, b) perfil de los que ingresan/egresan, c) características del plan de estudio, sus contenidos, d) características específicas de acuerdo al nivel educativo para el que se forma, e) características específicas de acuerdo al área de conocimiento para el que se forma, f) el componente práctico, g) características de los formadores de formadores, h) instituciones formadoras, i) tendencias regionales o internacional de la Formación Docente Inicial, j) la relación de la formación inicial con la investigación.

II) La inserción profesional docente: a) sistemas de acceso a la profesión, b) políticas y programas de acompañamiento a los profesores noveles.

III) La formación docente continua: a) modalidades de FDC (presencial-distancia, tradicional-mediante proyectos en centros, voluntaria-obligatoria, etc.), b) circuitos de FDC por perfil o función a la que se dirige, c) contenidos de la FDC, d) vinculación con la investigación.

IV) Las condiciones y características del trabajo docente: a) carrera docente, b) el vínculo entre la «práctica profesional docente» y la «práctica de formación de docente» o entre las «instituciones escolares» y las «instituciones de formación docente», c) el vínculo entre «investigación» y «docencia», d) el vínculo entre «diseño de políticas-currículum» y «docentes».

V) La evaluación de los profesionales de la educación y las instituciones: tipos de evaluaciones, evaluación y empoderamiento docente.

OBJETIVO. El objetivo de la comunicación es evidencias el valor epistemológico constructo Desarrollo Profesional Docente.

MÉTODO. Se trata de un trabajo analítico de revisión teórica. Metodológicamente corresponde hablar de una aproximación hermenéutica. Para ello se ha realizarlo un proceso de búsqueda y selección bibliográfica que ha quedado definido de la siguiente manera: 16 libros o capítulos de libros o artículos académicos de carácter general; 42 libros o capítulos de libros o artículos académicos específicamente relacionados con la temática y 39 documentos especializados en la temática de 4 Organismos Internacionales.

CONCLUSIONES. La revisión teórica realizado mediante la aproximación hermenéutica antes mencionada ha permitido generar una estructura epistemológica del constructo Desarrollo Profesional Docente que contempla lo más relevante que ofrece la literatura especializada al respecto, aunque en este caso, coherentemente integrado en un mismo constructo.

La formación docente universitaria especifica como modo de intervención pedagógica en búsqueda del mejoramiento de la Educación Médica

Anna Candreva, Sandra Susacasa

FUNDAMENTACIÓN. Los datos internacionales muestran que los programas de promoción de salud no fueron suficientes para responder a las propuestas de la OMS. Reconociendo que es necesario investigar la complejidad de esta cuestión la incidencia de la formación de los profesionales de la salud, en particular la Médica, es evidente por su misión del cuidado, preservación, prevención y recuperación de la salud.
La formación docente específica es imprescindible para sostener la Educación Médica continua que esta profesión exige. Sin una formación apropiada de los formadores no puede esperarse aprendizajes significativos y construcción de competencias que los diseños curriculares de las escuelas de medicina ostentan.
A la formación docente universitaria, de los recursos humanos en salud, se le requiere: propuestas de innovación, estrategias pedagógico-didácticas específicas para su ejercicio docente, fundamentación teórico rigurosa, sostenida en la investigación educativa enfocada tanto en las prácticas de la enseñanza universitaria como en el ejercicio profesional de la Salud.

OBJETIVOS. Desde el Departamento de Pedagogía Médica, Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, desarrollamos el Plan de Formación Docente Continuo para Integrantes del Equipo de Salud, homologado por el Consejo Directivo, Resolución Nº 093, a Carrera Docente Universitaria, con el objetivo de responder a las demandas de formación docente especifica de los médicos en ejercicio de la enseñanza de la medicina.

MÉTODO. La propuesta se ha diseñado en base a resultados de nuestra línea de investigación, de Educación Médica, acreditada por la Universidad Nacional de La Plata y el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Subrayamos la significación de los datos cualicuantitatibos obtenidos a través del análisis de: observaciones de las prácticas de la enseñanza, entrevistas en profundidad de docentes, grupos focales, tutorías, autoevaluaciones de grabaciones de sus propias prácticas.

RESULTADOS. Algunos de los resultados obtenidos nos permitieron poner en evidencia áreas de vacancia de contenidos en las carreras de Ciencias de la Salud, particularmente de Medicina, pero donde aparecen las mayores dificultades es en las prácticas de la enseñanza. Los datos cuantitativos, sumados a los cualitativos son contundentes ya que los propios docentes, dan cuenta de sus necesidades de formación docente específica.
Los datos documentales obtenidos indican escasas propuestas que respondan a las necesidades de formación que expresan los docentes, al igual que la vacancia de saberes de Educación Médica en los espacios curriculares, en programas vinculados a las “humanidades médicas” y demás.

CONCLUSIONES. Los docentes reclaman operar en cuestione particulares, acceder a una formación docente que les permita intervenir positivamente en la salud a través

del mejoramiento de su enseñanza Desde el Plan de Formación Docente Continuo, propusimos incluir la práctica de la enseñanza, integradora y articuladora, en los espacios de ejercicio de la profesión docente de los médicos, de tal modo que encuentren posibilidades de generar transferencia de sus saberes al ejercicio docente, en contrastación permanente de la teoría con su práctica de la enseñanza, con suficientes recursos para poder investigar sus propias prácticas.

Oportunidades y retos del empleo de las TIC en la formación del profesorado

Ana Pons Fernádez de Córdoba

INTRODUCCIÓN. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se imponen en cualquier labor diaria. La formación del profesorado no ha sido ajena a esta situación, incorporando las oportunidades que ofrece la tecnología.
Los primeros programas de formación que empleaban las TIC se centraban transmitir contenidos. Sin embargo, está emergiendo un modelo que promueve metodologías más activas, que priorizan el aprendizaje sobre la enseñanza, en el que el discente deja de ser un mero receptor para jugar un papel más activo en su proceso de aprendizaje; modelo que pone el énfasis en la flexibilidad, motivación, participación y las interacciones que se intermedian con las TIC.

OBJETIVOS.
1. Ampliar las oportunidades formativas del profesorado ofreciendo una formación que responde a sus necesidades reales.
2. Compatibilizar la formación con la vida profesional y personal.
3. Reconocer y aprovechar las TIC como instrumento transformador y mediador de la construcción de significados.
4. Facilitar el cambio metodológico y la colaboración del profesorado.

METODOLOGÍA. Las teorías de aprendizaje procedentes de la corriente sociocultural, señalan que la construcción de conocimiento no es el resultado de la actividad exclusiva del individuo, sino que viene determinado por las interacciones sociales, al tiempo que apuntan que la creación de nuevos saberes no puede ser llevada a cabo por un individuo aislado.
Por ello, al diseñar propuestas formativas en entornos virtuales, debemos generar espacios de colaboración -empleando herramientas TIC- que generen la socialización rica y las interacciones significativas que facilitan la construcción colectiva de conocimiento, pese a la separación espacial y temporal de los participantes.

RESULTADOS. Frecuentemente, los usos que se están dando a las TIC en la formación del profesorado no nos permiten pensar que las metodologías didácticas estén cambiando realmente. Tendemos a usar las tecnologías para perpetuar los modelos transmisivos tradicionales.
La mera introducción de la tecnología en la formación no produce ni la mejora de los escenarios educativos ni la transformación deseada.
El empleo de tecnología no produce innovación educativa si no va acompañada de la pedagogía adecuada.

CONCLUSIONES. Desde los centros de formación del profesorado hemos de acompañar hacia una transformación más profunda de la formación; se trata de fomentar prácticas docentes en la que el empleo de las TIC aporte un valor añadido. No podemos limitarnos a introducir la tecnología sin estudiar el uso pedagógico que se debe hacer de ella ya que la tecnología por sí sola no tiene el poder de cambiar las prácticas docentes.

Por ello, la formación del profesorado se orienta hacia el empleo de las TIC de forma más coherente con la filosofía de la web 2.0, centrada en la participación, colaboración y la construcción colectiva de conocimiento, con tendencia hacia la creación de comunidades de práctica y redes de trabajo colaborativo, que favorezcan la compartición, la generación de contenidos y el cambio educativo.

Participación de los universitarios en proyectos de aprendizaje servicio e incidencia en su empleabilidad

Carolina Ugarte Artal, Natalia Verea, Concepción Naval Durán

Esta comunicación se enmarca en el contexto del proyecto de investigación nacional "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes". Este estudio, que se está llevando a cabo entre seis universidades españolas, pretende averiguar la vinculación entre el desarrollo de competencias sociales en la universidad y la inserción profesional de los estudiantes.

A través de la realización de dos grupos focales, constituido cada uno de ellos por cinco empleadores de diversos ámbitos laborales, se plantearon diecisiete preguntas para conocer cuáles son las competencias profesionales más demandadas en los centros de trabajo y comprobar si se corresponden con las que desarrollan los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio.

Se pretendía conocer también la opinión de los empleadores sobre la repercusión que este enfoque docente puede tener en la futura implicación social de los estudiantes en el contexto de su ámbito de trabajo, en el incremento de su compromiso y lealtad a la organización, en la mejora del clima laboral y en la definición de su perfil profesional.

Mediante un análisis de datos cualitativo hemos obtenido resultados que nos permiten identificar las competencias profesionales más valoradas en un proceso de selección laboral y el alto grado de importancia que se concede a las competencias sociales.

Este análisis nos permite llegar a conclusiones sobre la relación entre el desarrollo de las competencias sociales y la mejora de la inserción profesional de los estudiantes.

Las concepciones docentes y sus prácticas en la enseñanza de los Contenidos Procedimentales de la Ciencia

Adriana Zùñiga Melèndez

La filosofía de las ciencias en múltiples ocasiones ha destacado la importancia que tiene la estructura del conocimiento científico y cómo se desarrolla dicho conocimiento en los procesos de enseñanza (Duschl, 2000).

Estos planteamientos que devienen de la epistemología de las ciencias tiene implicaciones en la didáctica de las ciencias y en los procesos de su enseñanza, a partir de los cuales se ha podido establecer que la ciencia no puede ni debe enseñarse sin la dimensión procedimental, pues la toma de conciencia del conocimiento procedimental o estratégico por parte del alumnado contribuye a que sea capaz de adquirir habilidades y destrezas para la comprensión y resolución de distintas situaciones y problemas de la vida cotidiana.

En este sentido, Cordón, 2008; menciona que en la actualidad existe un amplio consenso en cuanto a que, los contenidos de carácter procedimental deben dejar de cumplir un papel auxiliar de los contenidos teóricos y que conviene introducir a los ciudadanos en los métodos y valores propios de la ciencia. Al respecto también menciona que en la enseñanza de las ciencias ha de apuntarse a tres aspectos que integren lo que se entiende por ciencia: el aprendizaje del cuerpo de conocimientos teóricos y conceptuales, el aprendizaje de su naturaleza y la práctica de la ciencia. Pensar por separado estos tres aspectos, que forman parte de la misma actividad constructiva, reflexiva e interactiva, permite tener en cuenta todo lo que involucra la enseñanza de la ciencias.

Este papel protagónico que han adquirido los procedimientos científicos como contenidos escolares ha hecho que se vuelque la mirada hacia el tratamiento que los docentes le dan en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias .En tal sentido su definición, clasificación y estrategia de enseñanza se transformaron en los eje central sobre el que se sustenta la presente investigación que tuvo como propósito principal indagar y analizar las concepciones e importancia que le otorgan y la forma en la que abordan los contenidos procedimentales los docentes de educación secundaria.

Esta investigación respondió a un estudio de tipo descriptivo – fenomenológico, para registrar la información se utilizaron las siguientes técnicas: cuestionario para los docentes, observaciones directas de sus prácticas educativas y análisis de contenido de las programaciones de aula. Se trabajó con una muestra de 40 profesores. Se realizaron dos observaciones por profesor y se analizaron las programaciones de aula de dos periodos consecutivos para cada profesor.

Los principales resultados muestran, que las concepciones docentes respecto a los contenidos procedimentales son escasas, existe desconocimiento para implementar en el aula actividades que faciliten y fomenten el desarrollo de aprendizajes procedimentales de las ciencias, no logran incorporar los contenidos procedimentales aduciendo que no cuentan con los elementos para el desarrollo de este tipo de contenidos. De igual forma se detectó que en los diseños de las programaciones de clase el énfasis está puesto en lo conceptual y no se logra percibir la vinculación entre los contenidos procedimentales y conceptuales, sino más bien se presentan de forma aislada y poco continuada entre sí. Asimismo los modelos de evaluación que utilizan los docentes tienden a valorar los resultados y no los procesos.

El Prácticum de Maestros: calidad de los aprendizajes del Prácticum, relación con el tutor de prácticas y aprendizaje durante el Prácticum

Isabel Cantón Mayo, Ruth Cañón Rodríguez, Ana Rosa Arias Gago, Sheila García Martín, Sheila Hidalgo González

El Prácticum ocupa un lugar nuclear en la formación de Maestros. Se ha estudiado desde muchas vertientes y enfoques, dada su relevancia. El objetivo de nuestro trabajo es conocer la calidad de los aprendizajes durante el Prácticum a través de tres categorías de: calidad de los aprendizajes, relación con el tutor y autopercepción de aprendizajes durante el periodo de Prácticas. El método cuantitativo y expost-facto y el instrumento ha sido la encuesta, previamente validada y el análisis de datos realizado con el programa SPSS. La muestra fue intencional con un grupo de 7’0 estudiantes de Grado en Educación Infantil en el Prácticum I. Los resultados muestran aprendizajes del ámbito profesional y del personal. Reconocen iniciarse en el desarrollo profesional docente, dan importancia a los coaprendizajes, una buena conexión entre el aprendizaje teórico y el práctico y sobre todo señalan que el Prácticum les ha reafirmado en su vocación. El factor con más peso es el vocacional y la calidad de los aprendizajes. Además señalan mantener una buena relación con el tutor que les ha correspondido y el seguimiento de sus indicaciones, aunque se muestran remisos en la cuestión de iniciativas y sugerencias. Los aprendizajes profesionales y formales ocupan el primer lugar, pero también los personales y coaprendizajes. La relación con los alumnos es el factor más destacado. En la discusión señalamos que lo limitado de la muestra es su mayor debilidad, aunque no suele haber muchas diferencias con muestras más grandes. La complementariedad de aspectos cualitativos podría mejorar la comprensión y determinar una validación del demandado con más fuerza.

Participación, logro y resultados en el Prácticum I. Autopercepción de los estudiantes del Grado de Educación Infantil (Universidad de León)

Isabel Cantón Mayo, Ruth Cañón Rodríguez, Ana Rosa Arias Gago, Sheila García Martín, Sheila Hidalgo González

El Prácticum es uno de los pilares fundamentales de la formación de los futuros maestros. Brinda al alumnado la oportunidad de relacionar la teoría con la práctica, a través de sus vivencias en un aula real y de las relaciones establecidas durante este período, lo cual forma parte de su aprendizaje experiencial.

El objetivo de nuestro trabajo es conocer la autopercepción de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes del Prácticum I, del Grado de Educación Infantil de la Universidad de León, a través de dos categorías del aprendizaje experiencial: la participación del estudiante de prácticas, tanto en el centro educativo como en el aula en el que desarrolla su labor; y los logros y resultados obtenidos por el propio alumnado de la escuela. .

La metodología utilizada se enmarca dentro de un enfoque descriptivo, cuantitativo y ex-post-facto, a través de una encuesta, previamente validada y cuyo análisis de datos se ha realizado mediante el programa SPSS.

La muestra ha sido intencional y formada por 70 alumnos de la asignatura del Prácticum I del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de León.

Tras realizar el análisis de los datos, los resultados muestran cómo el alumnado reconoce haber participado tanto en las actividades organizadas por el centro educativo como en las del aula, sobre todo en el registro de observaciones, a excepción de las actividades de tutoría. Destacan la participación en conversaciones informales con el resto de agentes del centro educativo y con otros compañeros de prácticas sobre cuestiones de aprendizaje, reconociendo que, cuando acaba el período de prácticas, se pierde la relación tanto con el centro educativo como con los diferentes agentes del mismo. Consideramos que la ayuda pedagógica y el trabajo en equipo que ofrecen los profesores tutores de los centros, permite analizar problemas de acción del aula que van más allá del conocimiento teórico, de ahí la importancia que concedemos al aprendizaje experiencial como pilar formativo.

Respecto al logro y resultados obtenidos con el alumnado del aula de prácticas, deberíamos indagar mediante otros análisis en las respuestas ofrecidas. Los estudiantes en prácticas reconocen haber motivado al alumnado hacia el aprendizaje, logrando la adquisición de las competencias programadas para el nivel que cursan, así como haber ganado su respeto en cuanto a figura de profesor. Los datos excesivamente complacientes nos remiten a la posibilidad de respuestas lógicas, esperadas o “amigables” que no dañen su imagen o posición. Deberíamos formar a nuestros alumnos para realizar juicios críticos de su práctica pedagógica.

Aprender cooperando: el valor del trabajo cooperativo en el marco de la Educación Superior

Elena María Lorenzo-Llamas, Isabel Pascual-Gómez, María Ángeles Martínez-Berruezo

INTRODUCCIÓN. El trabajo cooperativo mediante la realización de trabajos o proyectos en grupo es una de las metodologías cada vez más generalizadas en la Enseñanza Superior. A pesar de las dificultades que entraña el conocimiento de los aprendizajes y las experiencias individuales de cada uno de sus miembros.

OBJETIVO. Este artículo muestra los resultados de un proyecto de Innovación-Investigación cuyo objetivo consiste en conocer, desde la perspectiva del alumno, la percepción sobre el valor del trabajo cooperativo así como su forma de concebir la mejor organización de este tipo de trabajo.

MÉTODO. La experiencia se ha llevado a cabo con 201 estudiantes universitarios de Educación pertenecientes a 4 grupos-clase: dos grupos de Grado (77.6%) y dos grupos de Máster (22.4%). Han colaborado 57 grupos de aprendizaje cooperativo ($M_{participantes}$=3.8). Mediante encuesta el alumnado valoró el proceso de aprendizaje cooperativo utilizando el Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación Superior –ACOES–, validado por Cabrera, González y Mérida (2012) y una e-rúbrica sobre la calidad del trabajo cooperativo basada en Pujolás (2009). Los datos fueron recabados en test-retest: al principio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS. Se produjeron aumentos estadísticamente significativos en la valoración de este tipo de trabajo, sólo en los alumnos de Máster y en dos de las dimensiones: *valor otorgado al trabajo* (M_{G2}=2.907, M_{M2}=3.478, t=5.254, *p*=0.001*) y utilidad de este tipo de trabajo* (M_{G2}=2.739, M_{M2}=3.443, t=7.014, *p*=0.001). Respecto a otras dimensiones valoradas del trabajo cooperativo no se mantiene esta tendencia. El análisis de la e-rúbrica sobre el grado de cooperatividad alcanzado en sus dinámicas obtuvo puntuaciones medias muy altas en todos y cada uno de los factores evaluados, especialmente en los estudios de Máster, y muy próximas entre sí pero sin significación estadística.

CONCLUSIONES. La investigación concluye sobre la valoración positiva del aprendizaje cooperativo que realizan los futuros docentes. También se apuntan algunas de sus debilidades y cómo pueden convertirse en fortalezas y oportunidades de mejora, aplicando una metodología con alto potencial de aprendizaje.

Ethical Profiles of Teaching in the XXI century - the voice of teacher

Sónia Maria Marques Rodrigues

To realize that we are in the middle of crossed moments where school is from the nineteenth century, the teachers are from the twentieth and students are living in the twenty first century, reinforces the need to rethink the current educational processes.

The work named “Ethical Profiles of Teaching in the XXI century - the voice of teachers", that we presented under the theme “Training sceneries, evidence and voices from the classroom" seeks to reflect on the ethical profiles of educators in the actual society, based on a range of perspectives on what is (or not) and what should (or shouldn’t) be done in educational sceneries. In a long term, we intend to implement new ways of “vision “on those who teach by recognizing the value of challenges such as learning revisibility, preparation of the teachers ethics, innovation, the approach of the initial training on the daily teaching actions, taking care, listening and cooperation, as well as the promotion of reflective and critical thought(s) and attitudes.

The initial training of teachers should be seen as the first step in a route that anticipates a long journey that always requires learning and is supposed to be adapted to their time and open to another. Life Long Learning is today, more than ever, a key word in professional development of teachers and should be seen as a transformer of practice and school life. It makes sense, in this context, the training of listening to the multiple voices that are faced whilst carrying out their duties, including those of their colleagues. They can offer valuable contributions to the initial (and continuous) training of teachers and for a better understanding of their practice in what is intended that the teacher should do as well as how it should operate to improve the response to the needs and problems of their students.

The work presented, has the overall objective of reflecting critically on the new century teachers profiles, it’s part of a paradigm of qualitative nature, with a phenomenological, interpretative and socio-critical matrix, with case study features of instrumental type, in a way that from the point of view of the participants in their natural context, will allow us to understand a wider reality regarding the professional roles of the teacher.

The results were obtained by analyzing the content of semi-structured interviews and critical incidents from a sample of 14 teachers, those results pointed in various directions, particularly for the teacher inevitability to be understood as a connecting being, which cannot forget the importance of always adapting to the context, and should never stop focusing on ethics of care, proximity and monitoring, as well as being able to present challenges and architecting human development.

In a final reflection, we can say that there is an urgent need to (re)think the educational training scenery, basically we need to keep trying to adequate initial training to the demands of the teaching profession in an attempt of empowering teachers to face an era marked by change and the imperativeness of affection.

Competencias y capacidades en el Practicum de Magisterio para la formación de maestros en Castilla y León

Fernando González Alonso, Raimundo Castaño Calle, Rosa María de Castro Hernández

INTRODUCCIÓN. En un momento en el que las competencias y capacidades profesionales del futuro maestro están especialmente en el punto de mira educativo, una experiencia curricular clave para aprenderlas y ponerlas en práctica, son las prácticas externas de enseñanza, fundamentales para la formación inicial del docente. En esta experiencia el alumnado ha de adquirir y poner en práctica una serie de competencias y capacidades en el aula con el apoyo permanente del tutor que guía dicho proceso.
En la presente investigación que forma parte de otra más global, se obtienen resultados de una muestra de 255 alumnos y alumnas, pertenecientes a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) (España). Los datos corresponden al Practicum I (generalista) y II (de mención) realizadas por el alumnado en el curso 2014/2015 en 130 centros educativos de las provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

OBJETIVOS.
Descubrir las competencias y capacidades que muestra el alumnado de magisterio en el desarrollo de las prácticas escolares.
Determinar el grado de consecución de las capacidades del alumnado en prácticas.
Valorar si las apreciaciones emitidas por los tutores de prácticas de los centros escolares, han sido acordes con las competencias y capacidades esperadas en el proceso formativo del alumnado en prácticas.

MÉTODO. Para la obtención de las valoraciones emitidas por los tutores de prácticas de los centros, se ha pasado un informe de evaluación del Practicum que ha de ser debidamente cumplimentado por cada uno de los tutores participantes en el proceso del Practicum de enseñanza. Los ítems para su valoración están comprendidos en una escala de 1 a 4, donde 1 es "*totalmente en desacuerdo*" y 4 es "*totalmente de acuerdo*". Dichas valoraciones recibidas, se han sistematizado a través de un formulario online.

RESULTADOS. Los resultados obtenidos a partir de los informes de evaluación del Practicum, emitidos por los maestros colaboradores tutores en los centros de enseñanza, sobre el grado de adquisición de las competencias y capacidades del alumnado en prácticas, oscilan en la escala de 3 y 4 puntos el 95% de la muestra, manifestando por tanto, un amplio acuerdo a los ítems expuestos.

CONCLUSIONES. Los tutores que participan en la evaluación del informe de prácticas, manifiestan que en torno al 95% del alumnado que realiza prácticas de magisterio de la Facultad de Educación de la UPSA, adquieren y ponen en práctica las competencias y capacidades de las funciones propias del maestro: trabajo en equipo, asunción de responsabilidad, asunción de responsabilidad, creatividad, comunicación, autonomía, etc., por lo tanto, la formación práctica que reciben es acorde con el plan de formación.

Aprendizaje y servicio: Una estrategia de influir en la formación inicial docente y mejorar la calidad de la educación preescolar

María de la Luz Marqués Rosa

La investigación muestra que existe una importante brecha entre teoría y práctica, situación que afecta a la mayoría de los programas de formación en educación terciaria (Korthagen, 2010; Nematollahi & Isaac, 2012; Tonon, 2011). Numerosas estudios han mostrado que el Aprendizaje-Servicio (A+S) fomenta en los estudiantes universitarios la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Eyler-Giles, 1999; Furco, 2005; Groh, Stallwood & Daniels, 2011; Jenkins & Sheehey, 2011; Jouannet, Montalva, Ponce & Von Borries, 2015; Tapia, 2000) convirtiéndose en una metodología que permite, a las instituciones de educación superior, abordar las necesidades de la sociedad actual. A+S se define como una técnica pedagógica experiencial, caracterizada por integrar actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad (Furco & Billing, 2002). Se trata, por tanto de articular simultáneamente la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social (Cecchi, 2006). En el contexto de la formación inicial de profesores, A+S "resuelve la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes" (Battle, 2013, p. 21), en una acción andamiada por un fuerte componente de reflexión (Páez & Puig, 2013).

Bajo esta concepción, la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica estimuló a los docentes a incorporar voluntariamente A+S en algunos cursos de la malla de la carrera de pedagogía en educación inicial, considerando que esta estrategia permitiría resolver los problemas descritos más arriba. Las estudiantes de pedagogía, bajo la orientación y guía del académico que dictó la asignatura de didáctica de la lectura inicial, diagnosticaron las competencias lectoras de un grupo de 18 preescolares en situación de pobreza (niños de entre 4 y 6 años) y luego diseñaron e implementaron una intervención educativa. Se realizaron 6 sesiones de trabajo pedagógico durante las cuales se ofrecieron 18 experiencias de aprendizaje que acercaron a los niños y niñas a encantarse con la lectura de diversos tipos de texto. Los procesos reflexivos que acompañaron la práctica permitieron que las estudiantes fueran conscientes de sus fortalezas y debilidades, siendo el trabajo colaborativo y en equipo la instancia para la mejora continua de la práctica.

El vivir la experiencia educativa en contexto real, favoreció que las profesionales en formación se vincularan emocionalmente con los niños y entre ellas, lo que permitió que construyeran lazos de relación que les sirvieron para revalorizar el rol docente, sentirse responsables y comprometidas con el cambio social, la justicia y la equidad. La experiencia de A+S facilitó que las estudiantes pudieran significar su práctica en la comunidad, relacionar los contenidos del curso con la experiencia de servicio, expresar dudas, formular teorías y planes de acción y expresar sus ideas, lo que resulto fundamental para consolidar sus aprendizajes.

La Cianotipia: una estrategia artística para formar a los profesionales que trabajan con los enfermos de Alzheimer, como medio para involucrarlos en el proceso creador

Mª Teresa Gutiérrez Parraga, María del Carmen Moreno Sáez

INTRODUCCIÓN. El curso ha sido impartido en el Centro de Referencia Estatal para Enfermos de Alzheimer y otras Demencias, dependiente del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) y su programación sigue la filosofía educativa del grupo de investigación GIMUPAI, del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Este enfoque ha hecho que el curso tenga un perfil de formación e investigación dentro del sector educacional y terapéutico.
Hemos trabajado con un grupo de experimentados profesionales procedentes de todas las Comunidades Autónomas de España, responsables directos de los departamentos que organizan en sus respectivos centros las actividades programadas para los pacientes.

Con la programación de este curso se pretendía diseñar, implementar y evaluar una serie de talleres artísticos mediante el desarrollo de la Cianotipia, una sencilla técnica fotográfica que, por sus especiales características, se adapta perfectamente a las necesidades de cualquier edad y situación especial. Las actividades estaban diseñadas para que los participantes optimizaran las condiciones psicosociales de los enfermos con algún grado de demencia. La utilización de la cianotipia es un recurso que fomenta la intercomunicación entre los pacientes y despierta su interés por unas actividades plásticas. Todo ello les permite entrar en una dinámica de hábitos y superación personal, a la vez que optimiza su actividad cognitiva, memorística y de relación directa con otros pacientes, con la intención de que les ayude a mejorar su calidad de vida.

OBJETIVOS. El objetivo fundamental de este curso es formar a los profesionales que trabajan con los enfermos de Alzheimer, para que puedan utilizar los procesos creativos artísticos en su labor diaria, con la intención de activar la motivación intrínseca de los pacientes.

MÉTODO. El curso está diseñado con tres bloques de contenidos: el primero destinado a comprender las ventajas que puede aportar la cianotipia para incentivar la memoria visual de los pacientes de Alzheimer y para generar autonomía en sus producciones plásticas; el segundo, relacionado con el aprendizaje y manipulación de los materiales necesarios para aprender el manejo y el tercer bloque centrado en la producción de obras y el descubrimiento de la versatilidad artística de esta técnica fotográfica, que permite no solo el empleo de distintos soportes sino, también, la capacidad de desarrollar la auto-expresión.

RESULTADOS. Se observa que los participantes han adquirido, a partir de la teoría y práctica, los conocimientos necesarios para lograr un dominio de la técnica de la cianotipia que les posibilita la utilización de esta herramienta en su práctica profesional.

CONCLUSIONES. Los educadores se han mostrado altamente motivados en todas las actividades realizadas, quienes se han enriquecido de las aportaciones de otros profesionales de su área de conocimiento de distintas partes del territorio nacional.

Satisfacción académica de los estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria

Carmen Nuria Arvelo Rosales, Olga María Alegre de la Rosa, Remedios Guzmán Rosquete

INTRODUCCIÓN. La investigación sobre la satisfacción académica surge como un elemento fundamental en la evaluación de la efectividad y los entornos educativos, ya que facilita a las instituciones la reestructuración de su organización con la finalidad de mejorar su adaptación a las necesidades de los estudiantes (Schleich, Polydoro y Santos, 2006). Además, la satisfacción de los estudiantes tiene un impacto positivo tanto en la motivación como en el rendimiento (Gento y Vivas, 2003) y se considera, junto a otros factores, uno de los elementos fundamentales para medir la calidad de las instituciones (Bolliger & Erichsen, 2013). La satisfacción académica es un proceso en el que se valora el grado de acuerdo que existe entre las expectativas con respecto a la titulación, la universidad en general, los resultados y experiencias vividos durante el desarrollo de la carrera. Sin embargo, no solo se valora si se han alcanzado dichas expectativas, sino también si se han atendido las necesidades educativas inherentes a los estudios universitarios. Por lo tanto, las medidas de satisfacción tienen un carácter multidimensional e incluyen desde la calidad de la enseñanza hasta las instalaciones, pasando por la administración, el plan de estudios o el clima universitario (Bolliger & Erichsen, 2013; Schleich, Polydoro y Santos, 2006; Gento y Vivas, 2003 y Elliott & Shin, 2002).

OBJETIVO. El objeto de este estudio fue analizar el nivel de satisfacción académica que tienen los estudiantes de cuarto curso de la Universidad de La Laguna sobre el grado de Educación Primaria.

MÉTODO. Para ello se contó con la participación de 137 estudiantes a los que se les administró una escala tipo Likert elaborada *ad hoc* que contaba de 51 ítems, agrupados en cuatro categorías: datos sociodemográficos, satisfacción con respecto a aspectos generales, proceso de enseñanza aprendizaje e instalaciones y servicios.

RESULTADOS. Los resultados a nivel general mostraron que existe un buen nivel de satisfacción académica por parte de estos estudiantes en las tres categorías analizadas respecto al grado que estudian. En relación a los aspectos generales del título, se encontró que el mayor nivel de satisfacción de estos estudiantes guarda relación con las competencias desarrolladas y el profesorado. Sin embargo, la estructura general del plan de estudios fue uno de los aspectos menos valorados. En la valoración sobre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayor satisfacción del alumnado se centra en las prácticas externas, la mención elegida y los contenidos que se imparten en ella; mientras que lo menos valorado fue la coordinación entre los contenidos de las diferentes asignaturas. Por último, donde menor grado de satisfacción mostró el alumnado fue en los ítems agrupados en la categoría de instalaciones y servicios, y de manera específica, mostraron poca satisfacción con las aulas en las que reciben la docencia.

Los maestros de Educación Primaria y las competencias en su formación

Carmen Nuria Arvelo Rosales, Remedios Guzmán Rosquete, Olga María Alegre de la Rosa

INTRODUCCIÓN. La transformación que ha tenido la sociedad en las últimas décadas ha contribuido a la creación de nuevos retos y demandas de formación en los que la Enseñanza Superior no ha quedado al margen (Barceló, López y Camilli, 2012). Se solicita una universidad que pueda proveer a la sociedad de profesionales cualificados, capaces de desenvolverse adecuadamente en un mercado laboral caracterizado por la flexibilidad y la movilidad. Se reclama una formación de profesionales de la educación dirigida al desarrollo de competencias relacionadas con el saber, saber hacer y ser (ANECA, 2005; González y Wagenaar, 2003 y Zabala y Arnau, 2007), que les permita continuar aprendiendo a lo largo de la vida y enseñar y aplicar lo aprendido a una sociedad cambiante (Barceló, et al., López y Camilli, 2012; Pesquero, Sánchez, González, Martín, Guardia, et al., y cols., 2008). Ello ha generado nuevos roles docentes que abogan por la construcción del conocimiento por parte del alumnado, poniéndolo en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

OBJETIVO. Teniendo en cuenta, tanto las necesidades y los cambios sociales, como la normativa vigente, este estudio se realizó con el objetivo de analizar las competencias generales o transversales incluidas en los planes formativos del grado de Maestro de Educación Primaria de 30 universidades (19 públicas y 11 privadas) pertenecientes a tres Comunidades Autónomas: Madrid (12), Andalucía (9) y Cataluña (9).

MÉTODO. Específicamente, se analizaron las competencias generales que desarrolla cada universidad en función de su autonomía. Mediante un análisis de contenido se contrastaron las diferencias y similitudes en el perfil competencial formativo del grado de Educación Primaria en función de las Comunidades Autónomas de pertenecía.

RESULTADOS. El análisis de los planes de estudio reveló que las competencias generales que más se incluyen en los planes formativos del grado de Maestro en Educación Primaria son las que hacen referencia a la comunicación. Además, el alumnado debe desarrollar competencias relacionadas con la implementación de prácticas profesionales éticas y respetuosas con los derechos humanos. Asimismo, las universidades consideran que es necesario que su alumnado adquiera habilidades necesarias para manejar las tecnologías de información y comunicación, así como el dominio de una lengua extranjera. El análisis de estas competencias, en función de las Comunidades Autónomas, reflejó que no existe un criterio homogéneo a la hora de ofrecer a su alumnado una propuesta formativa. En Andalucía, las competencias más trabajadas son las relacionadas con la cooperación con otras personas y el desarrollo de actitudes comprometidas y éticas para trabajar con el alumnado con dificultades. Mientras que en la Comunidad Catalana se considera imprescindible trabajar las habilidades comunicativas y las relacionadas con la toma de decisiones y solución de problemas. Por último, en Madrid, incorporan en el diseño de este título la competencia que permita el desarrollo de las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo ejerciendo diferentes roles y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.

Análisis de la formación sobre el maltrato infantil del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de las universidades gallegas

María Carmen Cambeiro Lourido, María José Carmen Buceta Cancela, Leticia López Castro

INTRODUCCIÓN. Los profesionales de la educación, en su ejercicio profesional, están en una posición privilegiada para realizar una detección precoz del maltrato infantil e identificar posibles casos de riesgo. Sin embargo, en ocasiones, maestros y educadores en general aducen falta de conocimiento y formación para realizar dichas tareas. En este sentido, la literatura científica recoge resultados y conclusiones diversas. Por un lado, encontramos investigaciones que sostienen que el profesorado carece de formación sobre el fenómeno del maltrato infantil o que ésta resulta insuficiente y, por otro, estudios que consideran que las dificultades de la detección y abordaje de las situaciones de maltrato infantil desde el ámbito escolar no se deben tanto a la falta de formación del profesorado como a su falta de seguridad a la hora de actuar.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. El objetivo de este trabajo es analizar la formación en torno al maltrato infantil del alumnado de los últimos cursos de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades que integran el Sistema Universitario de Galicia.
Con ese fin, se aplicó un cuestionario, previamente validado, conformado por preguntas de diferente tipología: 11 preguntas abiertas, 17 cerradas y categorizadas, y 54 preguntas en formato tipo Likert distribuidas en 3 escalas; en total, 82 ítems integrados en 8 dimensiones: datos de identificación, formación sobre maltrato infantil, conocimiento sobre el maltrato infantil, contacto con casos de maltrato infantil en la familia, factores de riesgo del maltrato infantil en la familia, indicadores de maltrato infantil en la familia, creencias e interés académico hacia el maltrato infantil.
La muestra del estudio quedó compuesta finalmente por 440 alumnos y alumnas de las universidades de Santiago de Compostela (233), A Coruña (76) y Vigo (131), que cursaban el Grado de Maestro/a en Educación Infantil (182) y en Educación Primaria (258). Los datos resultantes se codificaron en una matriz de datos y se procedió a su posterior análisis utilizando el programa SPSS.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. La mayoría de los estudiantes de la muestra presentaron dificultades a la hora de elaborar una definición del maltrato infantil y de identificar sus diferentes tipologías, reduciéndolas casi exclusivamente al maltrato físico y al psicológico, además de admitir que no disponían de los conocimientos y habilidades necesarias para poder abordar en su futuro ejercicio profesional, en condiciones óptimas, posibles situaciones de malos tratos hacia a la infancia. En este sentido, consideraron importante y necesaria una adecuada formación en este ámbito durante su etapa de formación universitaria, que debería contemplarse en las futuras reformas de los planes de estudio.

La creación de contextos críticos de colaboración en la formación continua de los profesores

Marlene Ribeiro da Silva Graciano

Desde el siglo XIX, la teoría social y la crítica influenciados varias generaciones: la racionalidad técnica a los intereses técnicos, formas y prácticas emancipadoras y liberadoras de la reflexión en varios tipos de investigación (WEBB, 1996). Reconociendo las contribuciones del paradigma crítico en el contexto de la formación del profesorado (SCHÖN, 2002 ZEICHNER de 2008; KEMMIS, 1988; FREIRE, 1921-1997; SMYTH, 1992, 1993), esta investigación buscó crear un espacio crítico de colaboración la educación continua de los profesores en una unidad del Instituto Federal de replantear el uso de la lectura del proceso de enseñanza-aprendizaje como un recurso metodológico interdisciplinario en la producción de conocimiento que debe tenerse en cuenta en la formación continua de los profesores de diferentes áreas. La pregunta era objetivado para entender el contexto de la formación a críticos de colaboración y el trabajo con la lectura de los procesos de alfabetización como críticos (ROJO, 2009, 2012, 2013). Esta fue una investigación de la intervención formativa participación de profesores de la escuela secundaria. El marco de la teoría socio-histórico cultural (Vygotsky, 1930, 1934) apoyó las reflexiones llevadas a cabo en la educación y la comprensión del lenguaje continua, que medió en las relaciones construidas en este proceso. La perspectiva enunciativa-discursiva (BAJTÍN, 1992,2003) guió a los procesos de lectura. Metodológicamente fue apoyada por la investigación crítica de colaboración - PCCol (MAGALHAES, 2004, 2008,2010,2011,2013; LIBERALI (2004,2009, 2011,2012), que tiene como eje central la creación de espacios de colaboración organizados por el argumento de la producción mediación y las relaciones de colaboración entre los participantes y críticos de los datos producidos por medio de entrevistas, clases de grabaciones de vídeo y sesiones de reflexión con los maestros fueron analizados en su enunciación, aspectos discursivos y lingüísticos a través del análisis de las siguientes categorías :. contenido temático; articuladores argumentativos, tipos de preguntas, muchos mecanismos lingüísticos (BROOKFIELD Y PRESKILL, 2005; LIBERALI de 2013 NININ, 2013). los resultados mostraron la importancia de crear contextos críticos de colaboración en el proceso de reformulación de los maestros y las prácticas de lectura y transformación en sus caminos.

Analysis on the use of the chemistry textbook with respect to contextualization and influence on the teaching process

Karla Amâncio Pinto Field´s

This project aims to investigate how public school teachers of the municipality of Itumbiara, state of Goiás, have worked the principle of contextualization from the chemistry textbook, and the criteria they use when choosing such book for their schools and how it has contributed to the teaching and student learning process. This is a qualitative interpretative study, as it seeks to understand the phenomena from the perspective of the participants of the studied the situation. The participants were seven high school chemistry teachers and one-hundred-twenty-six students of four state schools in Itumbiara, state of Goiás. Data were collected through two questionnaires, one directed to teachers and the other, to students. Data were analyzed using content analysis. Considering the conceptions of teachers with respect to contextualization, four categories emerged, namely, contextualization - daily; contextualization - theory and practice; contextualization - interdisciplinarity; contextualization - meaningful content. Data show that teachers have different conceptions of contextualization, some relate it to everyday issues, others consider it as the relationship between theory and practice, for others, it is a tool that gives opportunity to interdisciplinarity and at last, for other teachers, it is a way for the content being significant. Individually, these conceptions were similar to what the literature shows about contextualization. The way each teacher sees the issue of contextualization can interfere with how teachers develop their classes, which, in turn, interferes with the teaching and learning process. With respect to criteria used by teachers in selecting chemistry textbook, most teachers choose the textbook by checking whether the content sequence is similar to curriculum organized in two months in the state of Goiás. This data demonstrates that the choice of textbook by teachers is influenced by the reference curriculum in the state of Goiás. Two schools do not have a sufficient number of textbooks; some teachers said they do not use textbooks. Besides the book, some teachers reported using other educational resources, such as games, experiments, internet and video.

La formación del profesorado para el uso de la lectura en la enseñanza de la Química

Marlene Ribeiro da Silva Graciano

Esta investigación tuvo como objetivo capacitar a los estudiantes graduados para desarrollar prácticas de lectura como una herramienta clave en la química del proceso de enseñanza-aprendizaje y que sean conscientes de la importancia de la práctica crítica y reflexiva, contribuyendo así a la comunidad académica en la producción de conocimiento sobre formación los maestros. Se basó en la teoría socio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1930, 1934; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 2008, 2009) por su permiso para dar una visión general de las acciones, los entiende en la interacción con el contexto y el sistema de actividades planificadas y se dan cuenta del movimiento de transformación de las actividades del sujeto con la lectura fueron desarrollados en el enfoque histórico-social como los estudios de perspectiva y de alfabetización enunciativas-discursiva (BAJTÍN, 1992,2003; ROJO, 2009, 2012, 2013). La formación de los estudiantes siguieron las directrices de la perspectiva de colaboración crítica y reflexiva: ser reconocido por la transformación de la metodología orientada paradigma crítico, la investigación de intervenciones, a buscar la reflexión y la transformación de la lectura de la utilización de la visión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De los sujetos participantes, estudiantes en fase de etapa e investigadores en el Instituto Federal de Goiás. Los datos se obtuvieron en los talleres donde los estudiantes graduados e investigadores trabajaron a la educación crítico-reflexiva y utilizar la lectura como una herramienta en la enseñanza-aprendizaje diferente áreas. El análisis de los datos mostró la transformación de las direcciones de los participantes acerca de la visión de lectura y su importancia en la enseñanza y el aprendizaje y la reformulación de los roles en la evidencia de profesor y el alumno en la práctica de la lectura y el proceso de comprensión.

Ilusionar en las aulas: estrategias docentes innovadoras para la mejora en los procesos de Enseñanza Aprendizaje

Rosaura Navajas Seco, Patricia Rocu Gómez

La educación ha experimentado cambios considerables en estos últimos años, podemos observar que nuestro alumnado, no tiene que ver al de hace algunos años, como tampoco sus formas de comunicare, de relacionarse, la manera de concebir su entorno y su realidad. Por ello el docente también está expuesto a posibles cambios en su vida profesional. El alumnado tiene un nivel elevado de sobre estimulación por las nuevas tecnologías, que han modificado la forma de comportamientos en el individuo. No podemos estar ajenos a este tipo de transformaciones por lo que debemos equiparar o por lo menos igualar estos niveles de estímulos en el campo educativo, de lo contrario surgen comportamientos en el aula que en muchas ocasiones se originan por la apatía de estar escuchando contenidos que no son significativos para el alumnado, como estrategias metodológicas que no aportan ningún tipo de motivación ni dinamismo en los procesos de aprendizaje. Es interesante observar cómo ha evolucionado las prácticas educativas en estos últimos años y si bien hace tiempo el foco del aprendizaje estaba puesto en los contenidos y los objetivos como dogma de fe, ahora se pone el acento en la metodología que se aplique y la significatividad de temáticas que se consensuen de forma bidireccional entre el alumnado y el docente. La interacción en el aula cambia desde el momento en que el docente sabe captar la atención y la emoción en su alumnado. En esta comunicación explicaremos cómo el docente a través de metodologías innovadoras es capaz de atraer a un público que en muchos casos pierde la ilusión y las ganas de aprender por lo poco interesantes que se hacen las clases y la falta de interés de ciertos docentes que ponen poca pasión a la hora de enseñar. Todas las estrategias que se presentarán forman parte del estudio longitudinal de metodologías que han sido experimentadas, incorporando cada año todas aquellas que han tenido éxito en el aula y que han sido significativas para el alumnado. Se explicarán actividades significativas que por sus características han sido poderosas y han cambiado incluso actitudes en positivo para mejorar las formas de aprendizaje. Como conclusión se ha podido observar cada año que el nivel de implicación del alumnado en los aprendizajes cada vez ha ido a más y las ganas e interés por recibir nuevas experiencias y tener una predisposición óptima para los aprendizajes ha mejorado.

Fortalecimiento docente: aplicación de un programa expresivo-corporal para la mejora del autoconcepto en futuros formadores

Rosaura Navajas Seco, Emilia Fernández García, Elena Ramírez Rico

Durante casi dos décadas se está trabajando en el ámbito universitario a través de la Expresión Corporal para fortalecer al docente, no sólo en aspectos curriculares propios de la materia sino también dentro del ámbito personal y profesional, considerando que los aprendizajes deben estar dirigidos a la formación integral del docente. Sabemos que la debilidad emocional de las personas puede repercutir seriamente no solo en su plano personal sino en el ámbito de trabajo. Tanto es así que, desde hace tiempo se plantea seriamente el incluir en los planes de estudio temáticas sobre competencia emocional para empoderar al futuro docente y que pueda enfrentarse a las nuevas situaciones que se reflejan en las aulas en estos momentos (García, 2003). Es por ello que la Expresión Corporal es un área que nos puede dar un amplio abanico de posibilidades para poder trabajar y desarrollar experiencias que lleve al alumnado universitario a ser consciente que toda acción realizada en el aula es observada por nuestro alumnado y puede tener repercusión inmediata en los aprendizajes. La proyección de la imagen corporal, las actitudes corporales, las maneras de interactuar, los gestos y refuerzos deben ser conscientes por parte del docente (Archilla y Pérez, 2012). Por tanto, en el presente trabajo y producto de una tesis realizada sobre la mejora en la formación de formadores de las actitudes en el aula, nace una investigación que trata de aplicar un programa Expresivo-Corporal para analizar las competencias emocionales de nuestro alumnado aplicando 100 actividades cuyo objetivo principal será mejorar el autoconcepto. A su vez se pretende desarrollar habilidades en el futuro maestro que le hagan trabajar con seguridad en el aula y hacer consciente todo tipo de intervenciones que surgen para ser analizadas y ver sus consecuencias. Como resultado de este estudio, se destaca la importancia de que en la formación de formadores se deban dar este tipo de enseñanzas. El alumnado no solo mejora su nivel de autoconcepto, sino que llega a ser consciente de la importancia y repercusión de las actuaciones en el aula, así como del interés que suscita la incorporación de métodos y herramientas innovadoras de trabajo que pueden ayudar en gran medida para su futura formación. Las reflexiones de los estudiantes indican que este tipo de programas no solo sirven para mejorar sus competencias profesionales, sino también son contenidos para la vida que mejoran a la persona en su relación con el mundo que les rodea.

Coaching educativo: nuevas formas de gestión en el aula para la eficacia de aprendizajes

Rosaura Navajas Seco, Amarilis Gómez Sánchez, Mónica Bibiana Arbizu Fanger

La aplicación de nuevas metodologías en el aula abre formas diferente de actuación que inciden en la eficacia y rendimiento en los aprendizajes. El alumnado primer foco de atención en el acto educativo necesita de otras formas de actuación por parte del docente, es importante recordar que la educación actual debe tener presente, por un lado el nivel de motivación del alumnado, la eficacia en los aprendizajes, la innovación de metodologías y que el producto de todas esas enseñanzas y maneras de proceder que se materialicen en una respuesta positiva del alumnado que esté satisfecho con todo lo que recibe no solo del entorno escolar, sino también del docente. Nace un docente actualizado que utiliza todos los recursos a su alcance para motivar, para alcanzar los objetivos que se propone, este docente es innovador y facilitador de los aprendizajes, de tal manera que es el alumnado el propio gestor de sus aprendizajes siendo el que modere su proceso y vaya evaluando sus cambios a medida que el profesor guía le proporciona nuevas formas de descubrir los planteamientos que le van presentando para que evolucione en los conocimientos. Formas de proceder en el aula que sirven como descubrimiento a otros aprendizajes, y alientan al alumnado a ir mejorando sin que las enseñanzas sean directivas sino más bien potenciadoras de la investigación en el aula. En esta comunicación se presentarán planteamientos diferentes hasta ahora poco conocidos en el aula cuyas estructuras pueden abrir nuevos caminos en el ámbito educativo que mejoren el resultado de los aprendizajes de nuestros alumnos/as, se van a mostrar diferentes focos del proceso de enseñanza aprendizaje donde la metodología coaching puede ser exitosa para el alumnado. Es interesante que se vayan incluyendo nuevas metodologías y que se investigue en esta línea para ver si la aplicación de metodologías coaching comparadas con sistemas utilizados actualmente ayuden o mejoren nuestras formas de interactuar en el aula.

Estrategias de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios de educación

Liliana Inés Fuentes Monsalves

La investigación da cuenta de los resultados en la aplicación del inventario de estilos de pensamiento Sternberg-Wagner. A partir de esto se busca instalar en los docentes un conocimiento que permita proyectar mejoras en el rendimiento al adaptar sus estrategias a los estilos de los estudiantes. Investigaciones muestran que existe relación entre los estilos cognitivos y los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

Objetivo: Comprender y analizar cómo incide el estilo de pensamiento (Sternberg) en la aproximación de los estudiantes universitarios de educación a sus diversas tareas de aprendizaje.

La metodología corresponde a un estudio de tipo evaluativo. Se evaluaron los estilos los estudiantes, la comprensión lectora y producción de ensayo y se analizaron estos resultados y el de la PSU de lenguaje. Los instrumentos utilizados fueron: Test de estilos de pensamiento (Sternberg-Wagner), cuestionario de estrategias de aprendizaje, Prueba de habilidades verbales (UCSH) y el Examen de Comunicación Escrita UC. La muestra estuvo conformada por 140 estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica y 60 de educación Parvularia.

Los resultados más relevantes muestran que con respecto al estilo de pensamiento y a la comprensión lectora no existe diferencia entre las dos carreras estudiadas, pero sí respecto a producción de textos, en que los estudiantes de Educación General Básica obtienen mejores resultados. Respecto al estilo de pensamiento, la producción de textos correlaciona negativa y significativamente con el estilo anárquico y con el estilo ejecutivo. El puntaje PSU lenguaje en estudiantes de ambas carreras correlaciona positivamente con el estilo interno. Con respecto al cuestionario de estrategias de aprendizaje, este aún se está aplicando y tiene la finalidad de abordar su forma de funcionar respecto a los estilos global-local, interno-externo y a sus tareas en grupo (estilos legislativo, ejecutivo y judicial). Finalmente se concluye con algunas propuestas para incorporar estos hallazgos en las metodologías docentes y en la reflexión metacognitiva que se le pide a los alumnos en las distintas asignaturas. Esto permitiría desarrollar mejores habilidades para su futuro desempeño docente.

Estudio comparado de los antecedentes históricos de la formación del profesorado en España y China: creación y desarrollo de las Escuelas Normales

Huimin Zhang

El título de la investigación que se presenta es “Estudio comparado de los antecedentes históricos de la formación del profesorado en España y China: creación y desarrollo de las Escuelas Normales”. Como sabemos, la calidad de la educación y el desarrollo de escuela están estrechamente vinculados con la formación del profesorado, por lo que este es un tema al que se dedica una especial atención en nuestros días. Por otro lado, el pasado es la semilla del presente y la raíz del futuro, por lo que para conocer lo que ocurre en la actualidad, es preciso saber lo que ocurrió antes.

El objetivo de esta comunicación es describir la evolución histórica de la formación del profesorado de enseñanza primaria en España y China a través de un estudio comparado, con el fin de descubrir las convergencias, las divergencias y las tendencias en relación a este tema en los dos países mencionados.

La comunicación se estructura en cinco apartados: 1) Introducción, en la que se presenta el tema de estudio; 2) Revisión de la literatura, en la que se realiza un recorrido por los antecedentes de la formación docente en ambos países; 3) Estudio comparado, en el que se ponen de manifiesto las convergencias, las divergencias y las tendencias de ambos países; 4) Resultados y conclusiones.

En concreto, la metodología empleada para la comparación se desarrollará en cuatro etapas: fase descriptiva (Sistema de Educación y Formación del profesorado), fase interpretativa (desde la perspectiva del contexto político, económico, cultural e histórico), fase de yuxtaposición (a través de los parámetros y los indicadores definidos) y fase comparativa, con el propósito de descubrir y analizar las convergencias y diferencias de dos países sobre el tema.

Por lo demás, después de llevar a cabo todas fases del estudio comparado, se presentarán los resultados y conclusiones: no cabe de duda de que los dos países tienen convergencias y divergencias, a partir de las cuales se pueden perfilar tendencias en la formación del profesorado en España y China.

La formación intercultural de los docentes de lenguas extranjeras: prácticas reflexivas del docente experto y del docente novel

Natalia Angélica Pérez Pedraza

INTRODUCCIÓN. La presente propuesta de comunicación oral permitirá visualizar en el XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía una experiencia significativa y prospectiva en Formación Docente, desde una propuesta investigativa en un contexto de América del Sur, donde se reconoce el empoderamiento que pueden desarrollar los docentes expertos y noveles de francés lengua extranjera frente a la educación intercultural.

En primer lugar, se pretende presentar una mirada atenta a los modelos de formación docente propuestos en varios continentes, tanto en la formación inicial como en la formación continuada (desarrollo profesional) de los docentes, y en particular, de los docentes de lenguas extranjeras. Este sucinto recorrido permitirá constatar que aunque aún persisten los modelos de transmisión de conocimiento y de desarrollo de habilidades, es cada vez más evidente una búsqueda de propuestas más adecuadas para el mundo actual, con mayor énfasis en tendencias de formación basadas en la reflexión.

Un segundo momento lo constituye la presentación de los intereses investigativos que motivaron a indagar en el campo investigativo de la formación docente. Se hace alusión a la concepción y experimentación del manual o libro texto “VISA FLE” dirigido a docentes de francés en formación (Bogotá, Colombia 2012. Autoría del investigador). Las características del contexto colombiano exigían un trabajo sobre la interculturalidad, que se concretizó en la apropiación de una progresión escalonada, reflexiva y rigurosa con el fin de animar a los docentes en formación (también aprendices de la lengua francesa) a convertirse en actores de su propio proceso de aprendizaje y confrontarlos con su cultura de origen para ser capaces de analizar la cultura francófona. Los hallazgos de este ejercicio investigativo han puesto de manifiesto la necesidad de plantear nuevos interrogantes, específicamente sobre las prácticas didácticas y prácticas interactivas que los docentes colombianos emplean para que sus estudiantes se apropien del diálogo intercultural en clase de francés lengua extranjera (FLE), con el apoyo del manual elaborado o de otras herramientas didácticas.

Finalmente, se presentará la prolongación de tales intereses investigativos en el marco de la tesis doctoral actual; interrogantes que se relacionan con los principios de interacción (Cicurel y Doury, 2001), buscan el reconocimiento de las habilidades profesionales tanto del maestro experto como del joven maestro novel (Perrenoud, 2005) y la construcción de dispositivos reflexivos de análisis de las prácticas de estos maestros susceptibles a convertirse en *reflective practitioners* (Schön, 1987).

El estado actual de la investigación ha permitido la aproximación a referentes teóricos de gran validez, la caracterización de los docentes partícipes del estudio y algunas observaciones iniciales sobre sus prácticas de enseñanza para determinar ciertas hipótesis.

OBJETIVOS.

* Identificar el repertorio didáctico e interactivo de algunos docentes colombianos de francés frente al diálogo intercultural.

* Proponer pistas de formación intercultural dirigida a docentes expertos y noveles de francés lengua extranjera en el contexto colombiano.
* Analizar aspectos de la formación intercultural desde la práctica reflexiva de los docentes expertos y noveles de francés lengua extranjera.

MÉTODO. La presente investigación se proyecta a un paradigma participativo, reconociendo la primacía y naturaleza del conocimiento práctico y experiencial, así como la reflexividad basada en la subjetividad crítica y la autoconciencia. El proceso metodológico de esta investigación respeta las etapas de la Investigación – acción en educación (Lewis, Elliot), en cuanto especifica una espiral de actividades que privilegian la reflexión y la acción. Como instrumentos de recolección de información se privilegian la observación y la encuesta.

RESULTADOS ESPERADOS. Considerando que el “actuar” del maestro no se realiza de la misma manera según las culturas educativas, la personalidad o la formación del docente (Cicurel, 2007), se pretende poder caracterizar el repertorio didáctico e interactivo de los docentes colombianos (expertos y noveles) y experimentar una propuesta de formación docente en un terreno extremadamente importante en clase de FLE: el diálogo intercultural.

CONCLUSIONES. Las diversas movilidades culturales del mundo actual y sus consecuencias en las relaciones humanas, demandan otros saberes de los docentes, que trasciendan sus saberes disciplinares y lo enfrenten a reflexionar sobre sus saberes pedagógicos. La investigación actual permitirá reconocer los puntos de convergencia y situaciones de aprendizaje en las que pueden aprender y reflexionar mutuamente los docentes expertos y noveles.

Patrones de pensamiento sobre moral para pensar la enseñanza ética en la Formación Inicial Docente

Marisa Meza

INTRODUCCIÓN. Existe hoy en la formación inicial docente una tendencia a focalizar el aprendizaje en el uso de su conocimiento en acción (Ball & Forzani, 2009; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Lambert, 2010; Zeichner, 2012). Esta línea de trabajo identifica prácticas nucleares o prácticas generativas e investiga cómo se aprenden y pueden enseñarse. La identificación de patrones de pensamiento (caminos de pensamiento, ideas o concepciones previas), respecto a un dominio específico de contenido es una de ellas. El objetivo de este trabajo consiste en identificar patrones de pensamiento moral que orienten decisiones pedagógicas acerca de la enseñanza ética de futuros docentes de preescolar, primaria y secundaria.

MÉTODO. Se realiza un estudio empírico cuantitativo que considera a 399 estudiantes chilenos pertenecientes a 3 generaciones de carreras de Pedagogía (preescolar, primaria y secundaria) aplicándoseles el Cuestionario de Creencias acerca de la moral (Pecharromán, 2005) al comenzar curso de ética profesional.

RESULTADOS. Es posible reconocer algunos patrones de pensamiento asociados a creencias sobre moral en futuros educadores, futuros profesores de primaria y secundaria. En general, existe una baja propensión al objetivismo y un mayor número de relativistas y constructivistas, poseyendo todos los grupos estudiantes con tendencias objetivistas, relativistas y constructivistas. Existe propensión de relativistas (consistentes) en estudiantes de la carrera de pedagogía en educación primaria y propensión de constructivistas (consistentes) en estudiantes de la carrera de pedagogía en educación secundaria. En la carrera de pedagogía en educación pre escolar no se evidencia propensión de consistentemente relativistas o constructivistas.

DISCUSIÓN. Parece que el desarrollo de habilidades intelectuales, morales y prácticas necesarias para llegar a acuerdos mediante procedimientos racionales, sobre la base del respeto a las personas tan central en la educación moral (Apel, 1995) y democrática (Dewey, 1916) se enfrenta al desafío pedagógico de incorporar al diálogo moral a objetivistas y relativistas, quienes por su propio patrón de pensamiento ni lo valorarían ni se sentirían especialmente motivados a llevarlo a cabo. La identificación aspectos específicos en la lógica de cada patrón ofrece luces para enfrentar tal desafío y plantea interrogantes acerca de las estrategias de educación moral más adecuadas para enfrentar este tipo específico de diversidad en la formación ética de futuros profesores.

El Acompañamiento pedagógico y la transformación de prácticas docentes en la universidad de Ibagué Colombia

Irma Alicia Flores Hinojos, Carola Hernández, Karen Johanna Prieto

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de una reforma curricular que se venía desarrollando en una Universidad regional de Colombia, y en donde la institución evidenció la necesidad de revisar y transformar las prácticas docentes para movilizar los cambios esperados. Para esta tarea buscó colaboración de un equipo externo, conformado por un grupo de profesores del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, (Universidad de los Andes) quienes ofrecieron una programa de formación y acompañamiento pedagógico a 60 profesores de diferentes facultades y programas de la universidad regional durante 2014 y 2015.

Desde el CIFE, esta estrategia de educación continua docente permite generar espacios de discusión y reflexión sobre el aprendizaje, el currículo y la democratización de la educación a partir de procesos de innovación, transformación e investigación sobre las propias prácticas de aula. Conceptualmente se retoma la Zona de Desarrollo Proximo propuesta por Vygotsky (1986) y se interpreta como un “sistema social” en el que la interacción a través del lenguaje, va más allá de la pura comunicación para dar paso a la producción intersubjetiva de significados y acuerdos que permiten, desde esta zona de construcción compartida, que los individuos pueden adoptar el conocimiento en sus repertorios personales generando una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo abriendo paso a las movilizaciones y los cambios (Baquero, 1997; Roth, 1995; Wertsch, 1988).

Esta es una investigación de corte cualitativo orientada por la pregunta ¿Cómo se transforman las prácticas pedagógicas docentes a partir de los procesos de acompañamiento pedagógico?. Para responder esta pregunta se trazaron tres objetivos: 1. Involucrar a los profesores en la propuesta de formación y acompañamiento pedagógico, 2. Identificar los cambios en sus prácticas pedagógicas, 3. Identificar elementos claves del proceso de acompañamiento pedagógico que permiten la transformación.

Se recolectó información sobre las prácticas docentes y sus cambios a lo largo del proceso de acompañamiento y se realizaron grupos focales a docentes participantes al final del mismo, en ellos se indagó por cambios en sus concepciones respecto al aprendizaje de sus estudiantes y su toma de decisiones para transformar sus prácticas. El análisis de información se desarrollo a través de teoría fundamentada usando el programa InVivo.

Como resultado se encontró que 48 docentes terminaron el proceso y generaron cambios sobre sus prácticas pedagógicas al introducir en ellas aprendizaje en colaboración, pbl, proyectos, usos de simuladores y clase invertida. Adicionalmente, se identificó que al establecer una relación de confianza y reflexión durante el acompañamiento se permitió a los docentes un cambio gradual pero continuo, lo que llevó a un proceso que los profesores identifican como duradero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Baquero (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Aique, Argentina.

Roth, W.-M. (1995). *Authentic School Science, Knowing and Learning in Open-Inquiry Science Laboratories*. (K. Tobin, Ed.)*Science and Technology Education Library* (Vol. 1, p. 296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. (T. M. I. of Technology, Ed.). Cambridge: The MIT Press.
Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidos, Barcelona.

Nuevas metodologías docentes en el aula universitaria: la evaluación de competencias

Enrique Alastor García Cheikh-Lahlou, Inmaculada Martínez García

En los informes Delors de 1996, Dearing en Gran Bretaña (Dearing, 1997) y Attali en Francia (Attali et al., 1998) se concluye que la Enseñanza Superior debe preparar a los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI, incorporando competencias profesionales específicas y genéricas que logren y contribuyan al aprendizaje a lo largo de toda la vida y el acceso al empleo.

Se trata de permitir a los futuros profesionales que van a vivir en una sociedad en constante cambio desenvolverse eficazmente y desempeñarse en un mercado laboral dinámico convirtiéndose en agentes activos, puesto que esta formación basada en competencias debe proporcionar la facultad de adaptarse al cambio de la actual sociedad internacional (Elizondo, 2011).

Esta visión de la formación basada en competencias no sólo sirve para favorecer el acceso al mercado laboral, sino también para que las personas participen de forma activa en todas las opciones que les brinda la sociedad actual y a sus nuevas demandas educativas (Cheetham y Chivers, 2005; Illeris, 2009).

La inclusión de este enfoque en la Educación Superior en España (*La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior,* Documento Marco del MEC*)* establece como objetivos formativos integrar en las titulaciones de grado las competencias genéricas básicas, las transversales y las específicas. Una vez integradas en los planes de estudio cabe preguntarse si la evaluación también ha cambiado en las aulas universitarias y de qué manera se evalúan dichas competencias.

De esta realidad surge la investigación y cuyo objetivo principal es comparar las metodologías docentes de dos universidades distintas para conocer los métodos de evaluación que el profesorado lleva a acabo, estudiar lo que piensan sobre la evaluación por competencias, analizar la forma en la que ésta se lleva a la practica e identificar las dificultades percibidas en el desempeño de dicha la evaluación.

La investigación se está realizando en distintas fases, la primera de ellas consiste en un estudio piloto ejecutado en una universidad andaluza, actualmente nos encontramos en la segunda fase, extrapolando el estudio a otra universidad de la misma comunidad. La metodología seguida es de carácter cuantitativo, haciendo uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos que ha sido previamente validado por expertos.

Los resultados del estudio piloto muestran un amplio uso de la evaluación por competencias como metodología docente a pesar de requerir de una mayor planificación. Asimismo, el trabajo grupal y la evaluación a través de prácticas son las metodologías de evaluación más utilizadas. Sin embargo, las competencias que los docentes encuentran más dificultades a la hora de evaluar son las actitudes y la evaluación del proceso.

Actualmente nos encontramos finalizando la recogida de datos de la segunda parte del mismo que será analizada y cuyos resultados serán contrastados con los previos con el objetivo de realizar un estudio comparativo entre instituciones y que serán presentados en el congreso. Se contempla una tercera fase futura a nivel andaluz que está siendo planificada.

Talleres de simulación y de estudio de casos en la formación inicial de maestros: una vía para el desarrollo de competencias para una educación inclusiva

Gabriela Gómez-Zepeda, Ignasi Puigdellívol

En esta comunicación se presentan resultados del estudio realizado durante el año 2015 y que finaliza en Junio de 2016, en la Universidad de Barcelona (UB). Este estudio ha contado con el apoyo del Programa de Mejora e Innovación Docente de la UB (PMID). Su objetivo principal es conocer los efectos de la aplicación de talleres de simulación y de estudio de casos en la formación inicial de maestros dentro del ámbito de educación inclusiva. De una manera especial nos interesamos por el desarrollo de las competencias relacionadas con las funciones que tendrán como futuros maestros y promotores de la inclusión educativa.

Nuestra investigación se justifica, en buena medida, por la importancia de la formación inicial como medio para garantizar los conocimiento y habilidades necesarias para un trabajo colaborativo e inclusivo en los centros educativos (Booth, Nes y Strömstad, 2003; Strogilos y Tragoulia, 2011). Con ello también se pretende alcanzar una mayor coherencia entre la formación inicial y las necesidades en los centros escolares, una necesidad reiteradamente manifestada por los informes de evaluación de formación del profesorado, tanto en Cataluña y España como en el ámbito de la Unión Europea (EADSNE, 2010).

La metodología utilizada se basó, en primer lugar, en la aplicación de los talleres de simulación y estudio de casos en la formación inicial de maestros. Aunque no se trate de metodologías nuevas, en sentido estricto, se han considerado como especialmente adecuadas para la formación de futuros maestros en entornos de educación inclusiva (Lambe, 2007b; Spratt, Shucksmith y Philip, 2007). Dicha metodología permite no limitarse a la adquisición de conocimientos y recursos, sino enfatizar el desarrollo de conductas (Lambe, 2007a) y competencias para el trabajo en equipo (Aramendi, Bujan, Garín y Vega, 2013). Es así como cobran relevancia la cooperación entre docentes, la confianza y la comunicación mutua (Eisenman, et al., 2010; Griffin, 2008; Pavri, 2004), puesto que la colaboración y el trabajo en equipo entre maestros ha sido reconocida ampliamente como un elemento clave para el éxito escolar y la inclusión (Graden y Bauer, 2004); Ainscow, 2004; Stainback, 2004).

La investigación contó también con la participación activa de los estudiantes en el desarrollo y la evaluación de los talleres de simulación y estudio de casos, lo que permitió conocer de primera mano los aportes que más valoran de la metodología estudiada. Se aplicó un cuestionario electrónico dirigido los estudiantes, así como grupos de discusión en cada asignatura y la revisión de trabajos escritos o productos de los talleres.

En este comunicado presentamos los resultados referidos a las competencias de trabajo entre iguales y de la toma de decisiones, entre los que destacan el desarrollo de una actitud positiva hacia el trabajo en equipo y para la resolución de problemas en situaciones complejas relacionadas con la inclusión educativa.

Diseño de un modelo de enseñanza virtual en la Universidad para la certificación oficial de formación pedagógica y didáctica para Formación Profesional Superior

Cristina Nogales Figueroa, Rocío Yuste Tosina, Víctor López Ramos

La innovación y desarrollo de competencias digitales, como dos de las claves del desempeño profesional del docente en Formación Profesional, ha de verse reflejada también en sus planteamientos pedagógicos y en la manera de dar respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más interconectada, global, tecnológica y culturalmente diversa. Es por ello que, la *Certificación Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente a la exigida en el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, Del 3 de mayo, de Educación,* tiene como objetivo proporcionar al futuro docente la adquisición de una formación especializada que le habilite para el ejercicio de la docencia en la Formación Profesional conforme a las directrices y exigencias de la Orden ECD/1058/2013 (BOE 240, de 5-10-2013), por la que se establece la formación exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster. La certificación consiste en un módulo genérico (16 créditos ECTS), un módulo específico (22 créditos ECTS) y el Módulo de Prácticum (22 créditos ECTS) constituido por las Prácticas Externas y por el Trabajo de Fin de Estudios, y que pone en relación al estudiante con la realidad concreta de la profesión.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hace unos años entendió la necesidad de ofertar una modalidad que hiciera posible combinar la formación con la actividad laboral y con otras actividades. Tal y cómo se recoge en el página del Ministerio "*La oferta de Formación Profesional a distancia tiene como finalidad la formación de carácter profesional para personas, que deseen mejorar su cualificación profesional o prepararse para el ejercicio de otras profesiones y a las que sus circunstancias sociales, laborales o familiares les impiden o dificultan cursar ciclos formativos de FP en régimen presencial, la oferta se flexibiliza y permite cursar estos estudios en regímenes de enseñanza presencial o a distancia, respondiendo así a las necesidades de los ciudadanos*". (MECD, 2016). Por este motivo, actualmente, los estudios conducentes a la obtención de dicha Certificación utilizan la modalidad de enseñanza VIRTUAL, utilizando para ello el campus virtual de la Universidad, lo que permite desarrollar las competencias digitales necesarias de una manera transversal a los contenidos de la titulación.

El alumnado cuenta con un material didáctico de acceso libre, mediante autentificación, en el campus virtual. A través de la plataforma entregan sus trabajos y evaluaciones e incluso, son convocados a sesiones de trabajo a partir de entornos virtuales denominados " Aulas virtuales síncronas". Cada módulo tiene la siguiente estructura basada en los recursos que ofrece el campus virtual: Programa de la asignatura, temario de la asignatura, foros diferenciados, chat, actividades de evaluación continua (Tarea, Cuestionario, Lección, Taller y SCORM) y de trabajo en equipo (Base de datos, Glosario y Wiki).

Los resultados se pueden ver reflejados en un informe de evolución que se adjunta a la comunicación.

Como conclusión final destacar que esta certificación acerca la Formación Profesional a la Universidad y viceversa, lo que está permitiendo superar una de las barreras que

ha sido un “*caballo de batalla*” en nuestro sistema educativo y conseguir así que ambos niveles educativos se enriquezcan mutuamente.

Procesos de iniciación a la docencia: ¿Cómo influye la formación inicial y el contexto escolar de inserción en el profesor principiante?

Tatiana Elena Cisternas León

Esta investigación se enmarca en el campo de la formación inicial y el desarrollo profesional de profesores principiantes. La literatura destaca la importancia de investigar acerca de los problemas sobre la enseñanza que perciben los docentes en su primer y segundo año de iniciación. Así también plantea necesario contar con estudios que incorporen la formación inicial y los contextos de inserción profesional por su impacto sobre sus creencias, prácticas pedagógicas e identidad profesional especialmente en este período (Ávalos, 2009; Marcelo, 2006; Day, 2008; Hebert, E. & Worthy, T. 2001; Imbernón, 1994; Knoblauch, D. & Woolfolk, A. 2008; Lam, B. H. & Yan, H. F., 2011; Ruohotie-Lyhty, M., 2013; Veenman, 1984).

En este contexto, el estudio (Fondecyt n°11130279) se propuso comprender la naturaleza y diversidad de las dificultades percibidas por profesores principiantes de educación básica en la dimensión pedagógica y didáctica (planificación, interacción pedagógica y didáctica, evaluación de aprendizajes), identificando además el rol que ha jugado la formación inicial y los contextos escolares para facilitar u obstaculizar este proceso. Mediante un diseño mixto, se presentan resultados de la fase cualitativa. A través de un Estudio de Casos, el enfoque adoptado se apoya en los principios y procedimientos analíticos de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2013). Se utiliza un muestreo intencionado cuyo propósito es determinar una muestra altamente heterogénea en relación al contexto escolar de inserción y programa de formación inicial cursado por los participantes. La estrategia de recolección utilizada fue la entrevista episódica (Flick, 2000) la cual permitió profundizar tanto en las experiencias concretas vividas en forma de dilemas, problemas, conflictos, y luego sobre los motivos, condiciones y contextos que se relacionan a estas dificultades.

A diferencia de otras investigaciones, los hallazgos indican que no existe un patrón evolutivo y homogéneo, y que más bien las dificultades se expresan en formas muy diversas. Éstas pueden clasificarse según su profundidad y complejidad asociadas a *debilidades en la formación inicial* o más bien como resultado de los *dilemas propios de la iniciación profesional*. Además se vinculan a las oportunidades que la formación ofreció para *problematizar el aula* y a contextos escolares *flexibles o burocráticos, que apoyan o presionan*. Con estos elementos, se construye un modelo emergente de cuatro escenarios de iniciación a la enseñanza: a) *autoconfianza y proyección*; b) *desilusión y desgaste*, c) *crecimiento y satisfacción profesional con estrés laboral*; y d) *conformismo e ingenuidad profesional*. Se concluye en torno la necesidad de diseñar programas de inducción y mentoría desde una perspectiva contextualizada y diversificada, evitando homogeneizar las necesidades de los docentes principiantes en esta etapa de su desarrollo profesional.

Una exploración sobre la relación entre los atributos democráticos experimentados en la formación inicial docente y las concepciones sobre educación inclusiva de los estudiantes de Magisterio

Diana Oliveros Martín

En la actualidad, las actitudes y las creencias de los docentes constituyen una de las principales barreras para la implementación de las políticas educativas inclusivas. Es un hecho que algunas actuaciones segregadoras están basadas en condiciones prácticas y opiniones personales generadas en las escuelas y por sus profesionales, cuando la docencia tiene su fundamento en las necesidades de los discentes. Estas actitudes y creencias suponen una barrera cultural para la participación y el aprendizaje de los alumnos más vulnerables.

DeLuca (2013, pp.326-336) ha identificado cuatro interpretaciones temáticas sobre inclusión educativa: “la concepción normativa”, “la concepción integradora”, “la concepción dialógica”, y finalmente, “la concepción transgresiva”. La última concepción es la deseada como actitud positiva para con la educación inclusiva, ya que implica una orientación concéntrica de los distintos grupos culturales, donde ninguno es dominante ni dominado, sino que desarrollan un aprendizaje compartido. Por otro lado, Knight (2000, pp. 19-39) defiende la inclusión como un medio en una teoría de educación democrática, donde la democracia es "una visión hipotética utilizada para medir el progreso". Así, este autor describe siete atributos democráticos: la naturaleza de la autoridad educativa; la ordenación e inclusión de los miembros; la determinación del conocimiento importante; la definición y accesibilidad de los derechos; la naturaleza de la participación en las decisiones que afectan a uno mismo; la creación de un ambiente óptimo para el aprendizaje; y por último, la igualdad.

Partiendo de esta base teórica, el estudio se desarrolló en la Facultad de Educación de la Universidad Carolina (República Checa) como trabajo final del Máster Eramus Mundus Special and Inclusive Education. Su principal objetivo fue explorar de manera cuantitativa la relación entre las percepciones de los estudiantes de magisterio sobre los “atributos democráticos” en su comunidad universitaria (Knight, 2000; Pearl y Pryor, 2005) y sus “concepciones sobre educación inclusiva” (DeLuca 2012; 2013). Así, los datos fueron obtenidos mediante una encuesta transversal, participando 66 estudiantes de los últimos cursos del Programa de Magisterio en Educación Primaria.

Los resultados revelan que los participantes de la encuesta mantienen, principalmente, una concepción transgresiva de la educación inclusiva. Además, existen siete relaciones significativas entre las variables, en concreto, los datos apuntan a tres experiencias democráticas significativas para el desarrollo de concepciones transgresivas sobre la educación inclusiva: la autoridad educativa persuasiva del profesor, las expectativas positivas de los profesores sobre sus educandos, y la definición de los derechos de los estudiantes de magisterio. Aunque las conclusiones de este estudio no suponen una inferencia fuerte, o generalizable, los resultados plantean nuevas líneas de investigación para avanzar en la compresión del fenómeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DeLuca, C. (2012). Promoting inclusivity through and within teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38 (5).

DeLuca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Journal of Education* 36 (1).

Knight, T. (2000) Inclusive education and educational theory: Inclusive for what? *Melbourne Studies in Education*, 41 (1), pp. 17-43.

Pearl, A. & Pryor, C. (2005). *Democratic practices in education. Implications for teacher education.* USA: Rowman & Littlefield.

Representaciones de la formación permanente del profesorado de Infantil y Primaria. Las imágenes como fuente de deseos y constataciones

Fabiana Paulino da Silva

De acuerdo con las posiciones que observan la identidad profesional docente como un proceso de negociación constante entre el sujeto y los referentes presentes en su contexto sociocultural desarrollo la investigación sobre la docencia de infantil y primaria a través del estudio de los discursos inscritos y plasmados en las revistas pedagógicas brasileñas, que se han configurado como objetos de la cultura escolar en virtud de su gran poder de circulación.

Como García, Hipólito y Vieira señalan que los discursos que "fabrican docencia" son heterogéneos y están plasmados en una gran "diversidad de artefactos culturales y discursivos" (2005, p.54, traducción nuestra), en el presente trabajo busco comprender los sentidos que se vienen proponiendo para la formación permanente del profesorado brasileño en la última década a través del análisis y la interpretación contextuales de tres imágenes sacadas de las revistas pedagógicas, que se concretizan a través de la observación de las dimensiones de producción (a un nivel macrosociológico) y reconocimiento (a un nivel microsociológico) de esos objetos (Verón, 1996).

En virtud del estudio realizado se reconoce una disimilitud entre: 1) el tipo de formación propuesta en las imágenes, 2) la concepción de formación permanente inscrita en el discurso del Ministerio de Educación brasileño, y 3) el tipo de formación que ansía un grupo de cinco maestras que ha colaborado expresando su opinión a partir de discusiones desencadenadas por las imágenes analizadas.

Si por un lado los discursos oficiales empiezan a darse cuenta de la necesidad de concebir la formación como una práctica permanente, que es parte del trabajo remunerado docente y ocurre en distintos ámbitos, incluso en las escuelas con el apoyo del orientador pedagógico, por el otro las imágenes son portadoras de una concepción de formación que no tiene en consideración el saber de los docentes y centraliza la formación permanente en la figura del orientador. Huelga decir que las maestras entrevistadas han desplegado una tercera concepción crítica de formación basándose en cómo experimentan ese cruce entre la formación prescrita en los discursos oficiales y la mostrada en las imágenes.

Con esas miradas se concluye que hay una mezcla de ranciedad histórica, un cúmulo de funciones administrativas y escasez de tiempo que aleja todavía más al orientador de la función de formador. Además, el perfil de orientador idealizado en las conversaciones con las docentes indica el ansia por una figura que las acompañe de forma crítica y participativa en actividades desarrolladas en lo cotidiano, más que un deseo de tener a alguien que pueda darles respuestas inmediatas denotando posiciones jerárquicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Hypólito, A.M., Garcia, M.M.A, & Vieira, J.S. (2005) *As identidades docentes como fabricação de docência*. Recuperado de www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf

Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (Emilio Lloveras, trad.). Barcelona: Gedisa.

El lugar que ocupan los saberes. Un análisis de los planes de estudio de los Grados de Educación de las Universidades del G9

Víctor Valdés Sánchez, Prudencia Gutiérrez Esteban

Tradicionalmente la formación inicial del profesorado ha estado formada por distintos tipos de conocimientos: conocimiento disciplinar, pedagógico general, práctico, del contexto, de la finalidad educativa y por último, el conocimiento tecnológico (Shulman (1987), Marcelo (1995), Marín Díaz (2004) y Koehler & Mishra, 2006). Para reconocer de qué manera los conocimientos descritos están vinculados con los saberes pedagógicos, en este trabajo se realiza un análisis de la literatura existente acerca de conceptualización del saber pedagógico y la relación que éste guarda con los conocimientos base mencionados.

En el presente trabajo se pretende identificar en qué medida aparecen cada uno de los saberes pedagógicos en la formación inicial del profesorado en los planes de estudio del grupo G9 de universidades (Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza), así como evidenciar el estado actual de la formación inicial del profesorado tomando como referencia las Universidades que conforman dicho grupo.

En cuanto al método de investigación, se ha optado por un análisis documental en profundidad (a partir de textos legislativos, administrativos y académicos) mediante la construcción de un sistema de indicadores a partir de la literatura existente. Posteriormente, se procedió al análisis documental, se recogieron y procesaron los datos.

Respecto a los resultados, se han encontrado algunos hallazgos dignos de mención: la Universidad de Navarra y la Universidad de Cantabria otorgan mayor importancia a los saberes experienciales y reflexivos, aunque en ningún caso el saber experiencial supera los 48 créditos ECTS. Por su parte, las universidades de Castilla la Mancha, La Rioja, Navarra y Zaragoza no incluyen ninguna asignatura referente a las tecnologías en la formación inicial del profesorado y salvo el Grado de Primaria de la Universidad de Illes Balears, que incluye dos asignaturas sobre tecnología educativa, el resto incluye una sola asignatura.

Por último nos parece interesante resaltar por un lado, la importancia que la Universidad de Zaragoza otorga a las lenguas, dedicando dos asignaturas a cada idioma e incluyendo dos idiomas en la titulación de infantil y tres en la titulación de primaria. Por último, valorar la formación específica que se ofrece en la Universidad de Navarra y la Universidad de Oviedo respecto a la expresión oral, con la inclusión de la asignatura Técnicas de expresión oral y escrita en Navarra y un Laboratorio de expresión en Oviedo.

Como conclusión, es posible afirmar que en general, nos encontramos ante lugares comunes en la configuración de los planes de estudios actuales. De este modo, se observa que pese a la existencia de estudios como el de Cano (2016) que demanda una formación similar a la práctica docente, el saber curricular prima en todas las universidades e indistintamente en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, aunque con un peso mayor en el Grado de Educación Primaria.

Propuesta para la preparación de estudiantes de posgrado que asumen procesos docentes en educación superior, basada en investigación-acción

Adriana Rocío Lizcano Dallos

En las instituciones de educación superior es común que los estudiantes de posgrado (Maestría y Doctorado) asumen el rol de docentes, ya sea como auxiliares de profesores o como profesores de cátedra en los programas de pregrado. Muchas veces esta designación se realiza basada en el alto desempeño académico de los estudiantes en la maestría o doctorado, por la confianza depositada por sus profesores o porque se asume que su trabajo de investigación les proporciona el conocimiento necesario para desempeñarse con propiedad, ante estudiantes de pregrado. Ante este panorama, el estudiante de maestría o doctorado en su mayoría, con una escasa experiencia laboral y casi nula experiencia docente, realiza su práctica educativa orientada en su mayoría por la intuición, por sus propias experiencias o, en el mejor de los casos por algunas orientaciones didácticas realizadas por sus compañeros o por sus profesores.

Esta comunicación presenta una experiencia de implementación de un proceso formativo (curso de perfeccionamiento docente) orientado a estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) que asumen roles docentes, basado en el enfoque de investigación- acción participativa. La experiencia fue implementada con un grupo de 25 estudiantes de maestría y doctorado de diferentes especialidades (Ingenierías, Semiótica, Licenciatura, entre otras).

El curso de perfeccionamiento docente está organizado en 3 componentes, que se alinean con el desarrollo de la práctica educativa: Planificación, Ejecución y Evaluación. En el componente de planificación se orienta al estudiante hacia la importancia de identificar las necesidades educativas del curso asignado, en términos de las competencias deseadas en el profesional del programa de pregrado, su rol como mediador y el rol del estudiante. En el componente de ejecución se enfoca en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje y finalmente, el componente de evaluación se enfoca en el diseño de algunas estrategias de evaluación acordes con la definición de competencias realizada en el componente inicial.

Entre los principales resultados encontrados se cuentan: el cambio de perspectiva hacia el trabajo docente, el reconocimiento de la importancia de la formación pedagógica para asumir el rol docente y la necesidad de abordar la práctica educativa como un continuo proceso de investigación e innovación en el aula.

Estudio sobre la aceptación de una carrera virtual en el campo de las Ecotecnologías

Leticia Galindo González, Hermila Brito Palacios, rosa María Galindo González, Edith Inés Ruíz Aguirre

INTRODUCCIÓN. En la actualidad México se enfrenta a diversos problemas en los ámbitos económico y ambiental, en parte como consecuencia del abandono del campo debido a la modernización y mecanización agrícola, lo cual trajo consigo el desempleo, la pobreza y migración de las personas hacia las grandes ciudades o países. Así también se han hecho presentes los problemas del gran consumismo, la contaminación y explotación de recursos naturales, en donde en este contexto las personas no cuentan con recursos, conocimientos ni herramientas que les permitan llevar a cabo proyectos emprendedores,

OBJETIVOS. Conocer la aceptación por los posibles estudiantes para cursar la licenciatura en línea de "Educación ambiental en ecotecnologías para la sustentabilidad", la cual busca formar profesionistas capaces de diagnosticar los recursos naturales con que cuenta en su entorno para diseñar proyectos de educación ambiental en ecotecnologías, buscando con esto lograr una mejor calidad de vida, solucionar sus problemas ambientales, así como lograr un equilibrio con el medio ambiente y un autoempleo sustentable tanto en las áreas rurales como metropolitanas dando así también a las personas de zonas alejada la oportunidad de incluirse en este proceso de formación.

MÉTODOS. Para conocer la posible demanda que tendría esta licenciatura se realizó una investigación cualitativa de tipo descriptiva, en donde se utilizó como instrumento un cuestionario cerrado con términos de categoría, el muestreo fue realizado por conveniencia en 6 escuelas de nivel medio superior en la zona metropolitana de Guadalajara y en 16 escuelas de la zona regionales del estado de Jalisco, en donde participaron 844 alumnos.

RESULTADOS.
El 72% de los encuestados respondieron que es *muy importante* que haya un profesionista con las competencias que oferta licenciatura
El 16.34% de los encuestados respondieron que les gustaría *mucho* estudiar esa carrera
El 35.92% de los encuestados respondieron que *medianamente* les gustaría estudiar esa carrera en línea

CONCLUSIONES. Es un reto ofertar una carrera en línea sobre ecotecnologías, la cual incluye la permacultura, las energías alternativas, los fundamentos y bases de la ecología, la crisis ambiental, la economía solidaría, el cooperativismo y la moneda social, dentro de un marco de desarrollo humano y valores y ética ambiental, ya que la mayoría de carreras que se ofrecen en línea corresponde a las ciencias sociales, administrativas y sobre a las de TIC.
Pero en este caso en medio del contexto caracterizado por la pobreza, la lejanía de las escuelas para formarse profesionalmente, la crisis ambiental causada por la contaminación y la sobreexplotación de recursos naturales, esta carrera en su

modalidad representa una alternativa a la falta de instituciones educativas, a la crisis ambiental, a la inadecuada utilización de los recursos naturales y sobre todos a la falta de empleo con un enfoque de cooperativita, y más aún se refuerza esta propuesta con el porcentaje de aceptación que se encontró al realizar la investigación con los posibles estudiantes , ya que tan solo con los alumnos que respondieron que *les gustaría mucho* estudiar la carrera mencionada (16.34% de 844 = 138) serían suficientes para iniciar con la primera generación en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Comunicaciones Virtuales

Profesorado de Educación Primaria en el contexto Europeo. Análisis comparado de la formación inicial

Teresa Rebolledo Gámez

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) persigue la convergencia en la formación superior de los estudios universitarios en el contexto europeo. Pese a ello, no deja de ser imprescindible la aplicación práctica de la formación, de manera que ésta responda y se adapte a las necesidades que desprende la realidad donde se inserta.

Centrándonos en la formación inicial del profesorado de educación primaria, en la actualidad existe una gran diversidad de planteamientos en base, entre otras cuestiones, a la idiosincrasia propia de cada sociedad. Este hecho, unido a las características de la sociedad cambiante y dinámica que nos rodea, hace relevante que dicha formación proporcione las capacidades y herramientas útiles para enfrentar esta situación.

Tomando como referencia a los países de Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido, se plantea un estudio que tiene por objetivo analizar la formación inicial del profesorado de educación primaria desde una perspectiva comparada a nivel europeo. De esta forma, se han analizado los modelos de formación, criterios de acceso a la formación y niveles de acreditación, obteniendo una serie de diferencias y semejanzas en relación a los países estudiados.

Podemos concluir que existe una tendencia hacia la internacionalización y homogeneización de la formación docente producto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, persiste la influencia de diferentes enfoques que se desprenden de distintas circunstancias históricas, políticas, sociales y culturales en cada una de las regiones.

Trabajo colaborativo como competencia a desarrollar dentro del Modelo Educativo de una Dependencia de Nivel Superior, socialmente responsable

Neydi Gabriela Alfaro Cazares, Lizbeth Habib Mireles

Durante los últimos año ha sido importante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro de la enseñanza en los niveles educativos de nivel superior entre otros, sin disminuir la importancia del manejo de tecnologías se encuentra otra parte importante que es el trabajo colaborativo, considerando que el futuro egresado se desempeñará en equipos de trabajo y/o formara un grupo de trabajo, mediante el aprendizaje colaborativo, el cual Kagan (1994) establece define como "…una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre alguna temática, como una parte integral del proceso de aprendizaje". En base a lo anteriormente mencionado se considera que la Institución de Educación Superior (IES), tiene la responsabilidad de egresar profesionistas que contribuyan al desarrollo intelectual y tecnológico del país, por lo cual esta IES dentro de su modelo educativo establece las siguientes acciones "El diseño de programas educativos… El perfil genérico de ingreso deseable del estudiante… para asegurar el éxito de su trayectoria académica. El perfil de egreso… sustentado en competencias específicas y generales, entre otros". Con el objetivo de desarrollar en los estudiantes la habilidad de liderar un grupo de personas o tener la facilidad de incluirse al equipo ya previamente establecido, y que pueda identificar las fortalezas y debilidades del grupo así como tenga una rápida inclusión dentro del grupo.

En base a lo anteriormente mencionado se desarrolla esta publicación, utilizando una metodología cualitativa y descriptiva sobre trabajo colaborativo, donde se hace referencia a la misión de, "ser una institución de carácter público, comprometida con la sociedad, que tiene como misión la formación de… profesionales… capaces de desempeñarse eficientemente en la sociedad del conocimiento; poseedores de un amplio sentido de la vida y con plena conciencia de la situación regional, nacional y mundial; que aplican principios y valores universitarios y se comprometen con el desarrollo sustentable, económico, científico, tecnológico y cultural de la humanidad; son innovadores y competitivos, logran su desarrollo personal y contribuyen al progreso del país en el contexto internacional". (UANL, 2011). Y tiene como visión ser "reconocida en el año 2020 como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribuciones al desarrollo científico y tecnológico, a la innovación, la construcción de escuelas de pensamiento y al desarrollo humano de la sociedad nuevoleonesa y del País" y que dentro de su Modelo Educativo establece las acciones a realizar para realizar el perfil profesional y las competencias que debe poseer el egresado para su incorporación y permanencia dentro del mundo laboral.

Por último se mencionaran las estrategias establecidas para lograr el objetivo que el estudiante desarrolle y aplique la competencia de trabajo colaborativo, que le permitirán formar parte activa de equipos multidisciplinarios con objetivos comunes y así lograr su inclusión en cualquier parte del mundo.

La redefinición de un curso para nivel de Maestría en Pedagogía sobre valores cívicos y sociales

María Cristina Franco Arbeláez, Marlen Rosario Bernal Luque

El tema de la formación ciudadana que abarca el fomento al desarrollo de valores cívicos y sociales, es de gran relevancia en el ámbito educativo colombiano; por esta razón, desde el año 2011 hasta el 2015, se desarrolló un curso semestral para fomentar el desarrollo de tales valores, en un Programa de Maestría en Pedagogía, dirigido a docentes del Distrito Capital de Bogotá. El logro de los objetivos formativos, se evaluó a mediados del año 2012, luego de ser desarrollado con tres cohortes de docentes. Para proceder a reafirmar algunos tópicos del trabajo académico e involucrar otros, se llevó a cabo una investigación documental.

La realización de esta investigación se basa en un estado de arte anterior, titulado "La producción académica en educación social en el Distrito Capital: un estado del arte" (2008), que identificó siete tendencias representativas sobre temas de educación social. El resultado de esta investigación, condujo al diseño inicial de un curso sobre fomento de competencias ciudadanas para educadores, que reuniera esas tendencias. Tal programa se experimentó durante el 2011 y el 2012 con tres cohortes de estudiantes. A partir de nuevos documentos encontrados y debatidos con los docentes en las clases, se realiza una nueva investigación documental.

OBJETIVO GENERAL.

Establecer categorías relevantes relacionadas con la formación en valores cívicos y sociales, desde artículos divulgados en revistas educativas editadas en el Distrito Capital, entre los años 2008 a 2010, para identificar intereses recientes de formación socioeducativa y actualizar el programa de formación cívico-social para docentes de Maestría en Pedagogía.

METODOLOGÍA. Se desarrolla un "estado de la cuestión" a partir de la interpretación de Resúmenes Analíticos de Educación (RAE´s), sobre treinta documentos que tratan temas socioeducativos, editados en Bogotá, Distrito Capital. La sistematización de la información permite hallar categorías socioeducativas emergentes para reformar el programa vigente.

RESULTADOS.

Identificación de cinco categorías emergentes:

Proceso de personalización y conceptos asociados (persona, desarrollo personal, relaciones interpersonales).

- Desarrollo de la identidad (tanto de identidad personal como la adscripción a identidades colectivas).
- El desarrollo de la sociabilidad y los hábitos sociales.
- El sentido de comunidad a nivel local, regional y mundial.

Enfoques políticos de ciudadanía (liberal, comunitario y demócrata-social) y los valores cívicos relacionados.

Hallazgo del enfoque conceptual y las estrategias didácticas propuestas por los documentos en formación de valores cívicos y sociales.

Redacción de propuesta actualizada sobre formación en valores cívicos y sociales para 2012.

CONCLUSIONES. Se evidencia la necesidad de ampliar la formación de los docentes en temas de antropología filosófica, ética, filosofía política, pedagogía social y en el mejor conocimiento de los Derechos Humanos.
La problemática socio-cultural de los diferentes contextos de trabajo de los docentes, motiva a mejorar el análisis de necesidades y soluciones educativas, desde categorías conceptuales actuales y estimula la creatividad en la didáctica, para fomento de hábitos sociales, cívicos y políticos, que conducen a ganar identidad, la autonomía y la coexistencia.

La Educación Intercultural en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Juan José Leiva Olivencia, Noelia Margarita Moreno Martínez

Los últimos acontecimientos históricos que están aconteciendo en nuestro entorno europeo ponen de relieve la necesidad de seguir profundizando en la formación intercultural del profesorado. Así, los flujos migratorios, los refugiados, así como las actitudes y sensibilización hacia la inmigración, son temas de enorme magnitud social y ciudadana donde la educación tiene un papel de relevancia excepcional.

Durante los últimos años y décadas la interculturalidad ha sido un tema recurrente de estudio e investigación en los espacios formativos escolares, formales y no formales, así como en la propia formación permanente y desarrollo profesional del docente. No obstante, los estudios sobre la formación inicial del profesorado en los contextos universitarios no han sido prioritarios, salvo algunas excepciones en nuestro país (Rodríguez-Izquierdo, 2008; Peñalva y Soriano, 2010; López e Hinojosa, 2012). En este sentido, en este trabajo exponemos los resultados más relevantes de un reciente estudio en el marco del Proyecto de Innovación Educativa denominado "*Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario"* (PIE15-31, Vicerrectorado de Profesorado de la Universidad de Málaga) realizado con estudiantes universitarios de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Simposios

La formación inicial para la educación bilingüe en la Comunidad de Madrid en las etapas de Educación Infantil y Primaria

María Dolores Pérez Murillo, Teresa Fleta Guillén, María Luisa García Bermejo, Ana de Artiñano Aguado, Aoife Kathleen Ahern, Noemí Ávila Valdés, Rafael Carballo Santaolalla, Mª José Camacho Miñano, Irene Solbes Canales, Anna Steele, Rosa González García, Tom Morton

Impulsado por la Unión Europea (Gardner, 2012), el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) ha adquirido en los últimos tiempos un gran auge en el contexto europeo y en nuestro país en particular (Dalton-Puffer, 2011; Do Coyle, Hood and Marsh, 2010). En la Comunidad de Madrid (CAM) nuevos enfoques bilingües para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente, español-inglés, han ido ganando terreno, comenzando con el convenio pionero suscrito por el Ministerio de Educación español y el Consejo Británico en 1996 y el programa bilingüe local que comenzó su andadura en el año 2004. Según cifras oficiales, en el curso 2012-2013 el porcentaje de alumnado que cursaba programas AICLE en Educación Primaria en la CAM ascendía al 27,30 % (Arroyo et al., p. 149). Sin embargo, a pesar del auge de programas bilingües, sigue existiendo necesidad de adaptar los sistemas de formación (inicial y continua) del profesorado (Brüning y Purrmann, 2014; Ioannou Georgiou, 2012; Escobar Urmeneta, 2011; Martín del Pozo, 2015). Por ello, tanto los formadores de profesores como los maestros y futuros maestros de lenguas extranjeras deben estar preparados para responder a los nuevos retos de la educación actual, así como ampliar sus funciones y responsabilidades, con el fin de hacer frente a esta nueva realidad (Martínez Agudo, 2014).

Según subraya un informe de la Comisión Europea (Blondin et al, 1999), tanto la metodología como las destrezas lingüísticas son de gran relevancia para la preparación docente para el aula de lenguas extranjeras de Infantil y Primaria, lo cual implica tanto el dominio de la lengua meta, como conocimientos sobre adquisición de la misma y principios metodológicos para la enseñanza de L2. Sin embargo, el número de horas de formación lingüístico-didáctica del futuro maestro de lenguas extranjeras se ha visto mermado considerablemente con los nuevos Grados de Maestro, “ante este panorama tan negativo para la formación del maestro de idiomas, el aprendizaje[17]AICLE ofrece la oportunidad de complementar dicha formación (Toledo, Rubio y Hermosín, 2012, p. 222).

Este simposio analiza, a través de las distintas intervenciones, la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras y reflexiona sobre la posibilidad de replantear el sistema de formación para adaptarlo a los requerimientos de la realidad educativa actual en nuestra Comunidad Autónoma. (1) En primer lugar se presenta un estudio sobre el perfil y las metodologías de los docentes de lenguas extranjeras en Infantil. (2) Para continuar con las voces de los estudiantes en formación inicial. (3) Después se tratan temas centrales para la formación del profesorado tales como la elección de lengua en el aula o el cambio de paradigma metodológico que conlleva la implantación

[17] En la universidad, en grupos bilingües donde se imparten gran número de asignaturas de la titulación en inglés

de un programa AICLE. (4) Se concluye con posibles soluciones para adaptarse a la demanda actual de formación, entre los que se incluyen la multiliteracidad y la interdisciplinariedad. Finalmente, se extraerán conclusiones y recomendaciones para la práctica y la política educativa tanto en formación inicial como permanente de los docentes de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arroyo, J. Vázquez , E. Rodríguez, F. Arias , R. y Vale, P. (2013). *La enseñanza de las Lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Red española de información sobre educación (Eurydice España–REDIE). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. y Taeschner, T. (1999*). Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. Londres: CILT.

Brüning, C. I, y Purrmann, M.S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. *Utrecht Studies in Language & Communication*, 27, 315-338.

Coyle, D. Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning.* Cambridge*:* Cambridge University Press.

Escobar Urmeneta, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: tres ejes para sustentar la colaboración del profesorado AICLE. En C. Escobar Urmeneta & L. Nussbaum (eds.). Aprendre en una altre llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Gardner, S. (2012). Global English and Bilingual Education. En M. Martin-Jones, A. Blacledge & A. Creese (Eds). The Routledge Handbook of Multilingualism. Londres: Routledge.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics,* 31, 182-204.

Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66 (4), 495-504.

Martín del Pozo, M.A. (2015). Teacher education for content and language integrated learning : insights from a current European debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 153-168.

Martínez- Agudo, J. de D. (2014). *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (Utrecht Studies in Language & Communication. Amsterdam: Rodopi.

Toledo, I., Rubio, F. D. y Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum*, 18, 213-219.

RESÚMENES INDIVIDUALES.

El inglés en Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil y metodologías de los docentes

En las últimas décadas, el número de alumnos que se inicia en el aprendizaje de una lengua extranjera en todo el mundo ha registrado un incremento exponencial y a la vez, la edad de inicio ha descendido (Graddol, 2006; Rixon, 2013). En España, el auge en el aprendizaje viene marcado además por la proliferación de programas de educación bilingüe, por la incorporación de secciones bilingües en las carreras universitarias y por la potenciación de cursos de formación de profesorado. Este giro pedagógico hacia una educación bilingüe a edades tempranas conlleva necesariamente numerosos cambios no sólo en las políticas educativas sino también en los enfoques metodológicos.

A fin de garantizar el éxito de una Educación Bilingüe en Primaria, es necesario tener en consideración que además de la edad de inicio existen otros factores que juegan un papel crucial en cómo se debe aplicar la política educativa de enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, la presentación proporciona información sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil en España, centrándose en la Comunidad Autónoma de Madrid.

El objetivo de este estudio llevado a cabo en la citada Comunidad Autónoma es dar a conocer cuál es la situación del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. En el estudio se describen los objetivos, la metodología y los hallazgos. Con datos cualitativos y cuantitativos de centros públicos y privados, se indaga sobre el perfil de los docentes y sobre sus metodologías educativas. Se concluye con una serie de consideraciones a tener en cuenta para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil basadas en los resultados del estudio.

Perfil y percepciones del alumnado de Mención de inglés sobre su formación inicial

En las últimas décadas, la enseñanza bilingüe en todos los niveles educativos ha sido parte integrante de las políticas educativas de las administraciones a nivel nacional y autonómico y foco de atención de investigadores y educadores. En respuesta a las exigencias que demanda este nuevo paradigma educativo, muchas universidades han optado por ofertar algunas asignaturas o titulaciones de grado y de postgrado en lengua extranjera, mayoritariamente en inglés. En la Facultad de Educación de la Universidad Complutense se han implantado programas bilingües y de mención de lengua extranjera en el Grado de Maestro de Educación Primaria y se han establecido unos requisitos mínimos de nivel de inglés (B2) para acceder a ambos itinerarios.

Con información de un estudio en curso que se está llevando a cabo en Magisterio, esta presentación examina cómo, en opinión de los futuros docentes, se está

desarrollando esta experiencia educativa en el programa bilingüe y de mención de inglés. Los datos cualitativos y cuantitativos dan a conocer el perfil académico del alumnado de Magisterio que elige estas opciones educativas. Las opiniones de los alumnos sobre ambos itinerarios académicos, sobre las asignaturas, sobre sus expectativas y desencantos contribuyen sin ningún género de dudas a un proceso de reflexión interno que todas las universidades que hayan implantado la enseñanza *de y a través* del inglés deben llevar a cabo.

Del estudio se desprende que la mayor parte del alumnado elige estos itinerarios académicos pensando en una mejora para su futuro laboral, esperan haber mejorado su nivel de inglés al acabar los estudios y dan mucha importancia a las asignaturas prácticas. Así mismo, echan en falta la coordinación entre el profesorado que imparte asignaturas *de y a través del inglés* y ponen en entredicho la aptitud lingüística de algunos profesores para impartir docencia en el programa bilingüe y de mención de lengua extranjera de Magisterio.

El reto de enseñar en dos lenguas: implicaciones para la formación inicial del futuro profesorado de Primaria

En esta comunicación se expondrán los resultados de un estudio cualitativo de corte etnográfico, con observación participante que tuvo lugar en un centro concertado bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid. Esta investigación se centra en las prácticas discursivas de dos profesoras y treinta de sus alumnas, en dos asignaturas del currículo impartidas en inglés: Lengua Inglesa y *Natural Science.* Se trata de un estudio longitudinal donde, tras la observación y grabación en audio de las dieciséis clases que constituyen el corpus, se triangularon los resultados con entrevistas en profundidad a las profesoras y una encuesta a las alumnas de 6º de Primaria.

Los resultados apuntan a que la adopción por parte del centro escolar de un enfoque AICLE, no está exenta de retos. Por una parte, se percibe la existencia de una amplia variedad de estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión de los contenidos de las dos asignaturas, entre las que se incluyen los recursos multilingües (Martin-Jones & Saxena, 2013), a pesar de la adopción de un modelo de separación de lenguas en el centro (Swain, 1983), siguiendo la política lingüística recogida en las disposiciones de la Comunidad Autónoma de Madrid:“Teachers should use English all the time and reward the use of English by children. Use it in classes, on the playground, during field trips, etc., so that when pupils see them (or their language assistants) they will automatically switch to English” (B.O.C.M, 2011, p. 43). Ello ocasiona incertidumbre sobre la elección de la lengua legítima del aula por parte de las profesoras, mientras que el alumnado participante reivindica su derecho a utilizar la L1.

Por otra parte, se detectan prácticas pedagógicas de carácter tradicional donde urge un cambio de paradigma metodológico que de entrada a enfoques constructivistas como el aprendizaje basado en proyectos que tiene sus raíces en la educación experimental y la filosofía de John Dewey (Coffey, 2008) o el enfoque por tareas (TBLT) donde al igual que en AICLE, la formación del profesorado constituye la clave

del éxito (Ortega, 2015). A partir de los resultados de este estudio se expondrán algunas consideraciones a tener en cuenta de cara a la formación inicial del futuro maestro.

Pluriliteracies y las contradicciones entre los planes de formación de profesorado en idiomas y las demandas del AICLE

La evolución de la formación inicial de profesorado especialista en lenguas extranjeras en nuestro contexto ha sido objeto de relativamente escasa atención en relación con su importancia clave de cara a la relevancia de dicha formación posee para el sistema educativo. El alto grado de interés que atrae el idioma inglés como elemento central en la educación desde la escuela infantil hasta el bachillerato, paradójicamente, no se ha correspondido con el desarrollo de medidas estratégicas para la preparación y capacitación de un cuerpo de docentes egresados de las universidades. Hace 20 años, ya existía una importante insatisfacción por el bajo porcentaje de cursos relacionados con la especialidad entre los profesionales de la enseñanza escolar del inglés (Madrid, 1996), y sin embargo, a pesar del enorme valor social que actualmente se atribuye a este idioma y del amplio consenso en torno a su importancia en el sistema educativo, su presencia en el Grado de Magisterio en Educación Primaria es aún menor que en aquella fecha. Ante semejante perspectiva, no hay una solución obvia al reto que supone la preparación del futuro maestro como docente que sea capaz de impartir las diversas áreas curriculares en inglés, según las demandas profesionales actuales.

Sin embargo, si se toman en cuenta las perspectivas y corrientes que han adquirido protagonismo a niveles internacionales durante el mismo periodo, la noción de la literacidad, en su sentido amplio (UNESCO, 2006; Cassany, 2006), e impulsado al menos en parte por la OCDE, puede constituirse como una dirección para la búsqueda de soluciones para la formación de profesorado. La literacidad ha sido concebida de diversas maneras según las diferentes perspectivas y contextos en la que se ha utilizado; pero en el sentido amplio, se considera como la capacidad y conjunto de prácticas de *leer* - en sentido literal o metafórico – el mundo y las informaciones a las que accede el individuo, así como de crear o construir textos (ya pueden ser de lengua escrita o hablada). Por otro lado, en relación más concretamente con los objetivos formativos, la OCDE formula sus conocidas pruebas internacionales en términos de literacidad científica, lectora, numérica, etc. Se trata, en definitiva, de reconocer la centralidad del lenguaje en las diversas disciplinas científicas y académicas.

En consonancia con el proyecto europeo en torno a la multiliteracidad (*pluriliteracies*) y el enfoque AICLE (Meyer et al., 2014), en esta comunicación, se explorarán algunas consecuencias y propuesta concretas de cómo podría materializarse una mejora en el sistema de formación inicial de profesorado integrando la multiliteracidad en diversas disciplinas y ámbitos de conocimiento.

La interdisciplinariedad en la formación inicial del profesorado de Primaria en enseñanza bilingüe (inglés-español)

En esta comunicación presentamos un proyecto de innovación docente de carácter interdisciplinar basado en la colaboración entre cuatro especialistas de distintas áreas de conocimiento (Educación Física y su Didáctica, Fundamentos de Educación Artística, Formación para el Bilingüismo y Psicología de la Educación), que imparten docencia en inglés en el Grado de Maestro (Educación Primaria), en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La adopción de un enfoque interdisciplinar viene determinado porque los estudiantes matriculados en esta titulación deben adquirir los conocimientos necesarios no sólo de las áreas del plan de estudios de Primaria, sino también las relación interdisciplinar que existe entre ellas (Real Decreto 3857/2007).

La interdisciplinariedad en la educación superior no es un fenómeno aislado, distintos estudios han resaltado la conveniencia de trabajar en común en el ámbito docente universitario (Altava et al, 1999; Pozuelos et al, 2012 inter alia). Concretamente, en la formación inicial del profesorado de inglés hay precedentes de estudios donde profesorado de varias disciplinas impartidas en lengua inglesa en la Diplomatura de Magisterio han trabajado conjuntamente (Feixas, 2009). Durante los dos últimos años académicos se puso en práctica un proyecto de innovación que tenía un doble objetivo. Por una parte, se perseguía fomentar la colaboración entre el profesorado encargado de la docencia en inglés mediante un foro de intercambio de ideas y experiencias, desde diferentes perspectivas. Por otra, proporcionar al alumnado una perspectiva global de las enseñanzas de cuatro disciplinas de la titulación, donde los alumnos de los cuatro cursos del Grado de Primaria integraron la enseñanza en inglés con el contenido específico de éstas a través de un proceso interdisciplinar entre todas ellas.

Se optó por un diseño pre-experimental de pretest-postest, en el que se parte de un análisis inicial de las características e intereses de los grupos, para después comprobar al final los resultados del proceso de intervención llevado a cabo en las clases. Se combinó una metodología mixta de técnicas cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (observación directa en aula y cuaderno de campo de los profesores). Los resultados del cuestionario inicial apuntan a que el alumnado participante otorga una importancia primordial a la colaboración entre profesores. En las encuestas finales se comprueba que el alumnado valora la experiencia interdisciplinar muy positivamente. En esta comunicación se describirá la naturaleza del proyecto y algunas acciones que se han realizado a lo largo de estos dos años de implementación del mismo, para concluir con las implicaciones de este estudio para la formación inicial del profesorado de Primaria.

Pósters

Empoderamiento docente para una Educación Inclusiva desde el grupo de investigación: *"La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación (EDUCALIDAD)"*

Ascensión Palomares Ruiz, Ramón García Perales

La identificación de las condiciones idóneas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a las características de los alumnos constituye una finalidad básica de la formación inicial y permanente del profesorado. Debido a los cambios continuos que conlleva la sociedad de la información en la que estamos inmersos, resulta imprescindible tanto la redefinición de los procesos de aprendizaje como de los de enseñanza para atender a todos los alumnos con igual calidad, integrando la educación inclusiva como línea prioritaria de actuación en las escuelas y donde la formación docente cobra un especial protagonismo.

Para la clarificación de esta formación docente nace el grupo de investigación *"La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación (EDUCALIDAD)"* de la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM). Este grupo ha sido el encargado de la organización del *XIII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*, celebrado del 14 al 17 de marzo de 2016, en la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), bajo el título: *"Liderazgo y empoderamiento docente. Nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento"*.

En este póster se busca describir de forma detallada las principales aportaciones de este congreso en cuanto a la formación docente contemporánea, siempre desde la perspectiva de la educación inclusiva, mostrando líneas prioritarias de trabajo gracias a la exposición de prácticas innovadoras sobre el andamiaje pedagógico y el diseño de planes de acción inclusiva, programas de liderazgo y empoderamiento docente en diversos contextos educativos, modelos comunicativos y de gestión de conflictos en contextos multiculturales e interculturales, planes de gestión y dirección de proyectos y centros inclusivos, entre otros.

La educación del carácter en la formación del futuro maestro: Un estudio fenomenológico de la perspectiva estudiantil

Aleyda Siaca-Ceballos, Judith Alicia González-Rodríguez

INTRODUCCIÓN. El carácter es una cualidad que define las relaciones que las personas presentarán en el ambiente laboral, ya sea con los compañeros y con los estudiantes. Además, el carácter define a una persona en su entorno e individualidad. Este debe ser considerado parte fundamental de la educación de un ser humano. El objetivo de esta investigación fue estudiar, fenomenológicamente, la importancia que le reconocen los estudiantes del nivel subgraduado a la educación del carácter en su formación como maestros, esto desde su propia experiencia. Igualmente, aspiró a entender y describir qué experiencias que propenden el desarrollo del carácter, han tenido estos estudiantes.

OBJETIVOS.

1. Estudiar, fenomenológicamente, la importancia que le reconocen los estudiantes del nivel subgraduado a la educación del carácter en su formación como maestros, esto desde su propia experiencia.
2. Entender y describir qué experiencias han tenido estos estudiantes que propenden el desarrollo del carácter.

Método. El método utilizado fue de acuerdo a un diseño fenomenológico para entender la experiencia de los futuros maestros en su formación con la educación del carácter. La técnica para recopilar la información en esta investigación fue el GRUPO FOCAL. El propósito principal del grupo focal en este estudio de la educación del carácter fue hacer que surgieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los futuros maestros con relación a la educación del carácter en su formación profesional.

HALLAZGOS/ RESULTADOS.

1. La importancia que le reconocen los estudiantes del nivel subgraduado a la educación del carácter en su formación como maestros, se clasificó en 4 categorías: *esencial, prioridad, totalmente significativo e integración.*
2. Además, los participantes destacaron la *práctica docente* como única experiencia que propende el desarrollo del carácter en su formación como maestros.

CONCLUSIONES. Los hallazgos derivan la implicación medular de lograr un programa de preparación para maestros que integre en todos los cursos información fundamentada en la educación del carácter para así formar futuros maestros con un carácter definido que los ayude a ser modelos para sus estudiantes.

1. Integrar el tema de la educación del carácter como parte de la educación continua que debe tener un docente universitario. Esto con el propósito de estar a la vanguardia con subtemas tales como la diversidad, el respeto, la igualdad, la moral y la ética que faciliten el aprendizaje profundo, además de comprometido de tal modo que este basado en la experiencia reflexiva y vivencial.
2. Permitir que el estudiante en formación para maestros tenga mayor cantidad de oportunidades prácticas dentro de su educación formal e informal. Tanto como, permitirles explorar dentro del ambiente para el que se están preparando, la escuela o

centros educativos, las interacciones sociales que llevan al profesional a forjar su carácter.

3. La importancia que tiene el carácter va mas allá de la perspectiva estudiantil en la comunidad universitaria lo que permite el desarrollo afectivo, social y profesional del futuro maestro.

Intercultural competence in English teachers from Zone 4 in Ecuador

Carlos Humberto Chancay Cedeño

INTRODUCTION. The present project research has been focused on diagnose if English teachers from Zone 4 (Manabi and Santo Domingo Provinces) in Ecuador has the intercultural competence. There are some researches who has started investigations in this area and have conceptualized the term Intercultural Competence (Bennet's, 1993; Byran, 1997; Deardorff, 2006). Their studies contributed to spread the importance of develop in EFL teachers IC in students and change the typical form that the teaching of culture have been applied. Byran (1997) describes the Intercultural competence as the ability of interacting with our own language with people from a different one. Deardorff (2006) says that IC is the effective and positive behaviour that somebody has in different cultural context and is applied with the owns and with foreigners.

OBJECTIVE.
General objective:
To diagnose the intercultural competences in English teachers from Zona 4 (Manabi and Santo Domingo de los Tsachilas) in Ecuador.

METHOD. For this research was used the Mixed method, based in the theory of John Creswell. Creswell (2011) says that:
Mixed methods is an approach to research in the social, behavioural, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative and qualitative data, …….. and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems. (p.9).
A survey was applied to 56 English teachers from public universities in Ecuador and an interview about 12 of them.

RESULTS. In the survey (quantitative results) the 70% of the English teachers say that teaching cultural aspects about the local culture is important, but it is done once in a while because the syllabus do not give so much time to teach this kind of topic. By other hand, the 82% percent of the teachers say that USA, Britain and Australia cultures are the most common topics that they share with their students in general (and it is because the Students` books bring topics about food, housing, jobs, and so on).
About the interview had with English teaches (qualitative results), was showed that they:
focus the world "intercultural" about teaching to students American, British or Australia culture.
Think that intercultural means to talk about customs and traditions from the countries that the book bring.

CONCLUSIONS. English teachers from Zone 4 (Manabi and Santo Domingo Provinces) do not include contents from the local culture in the syllabus because these are not mandatory to teach, they are worried about how to develop the linguistics skill into students, in order to they can speak English fluently.

Experiencia en el proceso de enseñanza: las conexiones del trabajo docente y la constitución del maestro de Educación Física

Vera Regina Oliveira Diehl, Lisandra Oliveira e Silva, Vicente Molina Neto

Este texto es parte de la tesis doctoral en el que se analiza cómo las experiencias contribuyen a la constitución del trabajo docente en la educación física y el aprendizaje en el contexto escolar. Se trata de una "etnografía educativa" llevada a cabo en dos escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre, al sur de Brasil y tiene como objetivo analizar las experiencias que contribuyen para la constitución del trabajo docente en la educación física en el contexto escolar. En ella se discute cómo los maestros movilizan sus experiencias en la enseñanza.

Para comprender mejor el objeto de estudio y lograr los objetivos llevamos a cabo observaciones registradas en el diario de campo, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con ocho profesores de Educación Física.

El análisis de la información consideramos la experiencia y el trabajo docente en la perspectiva de la praxis. Esta idea se refiere a Vásquez (1980)[18], al considerar las praxis humanas como la acción del hombre sobre el mundo que buscan el cambio social. En esta perspectiva, según el autor, el objeto en el que el sujeto ejerce su acción en el mundo puede ser el producto de una praxis anterior que convierten a su vez en objeto de una nueva praxis. Por lo tanto, es posible pensar que las experiencias anteriores del cuerpo, en el ámbito de la educación física, influyen en las decisiones y sobre todo sirve como referencia para la organización de la enseñanza de la educación física en el contexto escolar.

El trabajo docente y las experiencias que se realizan en las clases de educación física es un fenómeno material en que se produce conocimiento dentro de un contexto social y político. Para los colaboradores este fue un aspecto importante y que ha contribuido para que ellos se han convertido en maestros. Para algunos colaboradores el diálogo con sus pares y el ejercicio de pensar acerca de la experiencia de trabajo docente con los estudiantes les ayudó a aprender a enseñar y se convertir en maestros.

Por lo tanto, la información obtenida en la investigación contribuye para pensar que aprender a enseñar y constituirse en docente es un proceso marcado por diferentes conocimientos históricos, sociales, culturales y experiencias individuales y colectivas que han contribuido para ser maestro, incluso antes de su formación inicial y permanente durante toda la carrera, que impregna todo su trabajo docente.

Por último, es importante tener en cuenta que entre los muchos aprendizajes construidos en el transcurso de la investigación, subrayamos que las experiencias contribuyen al proceso formativo de aprender a maestro.

[18] VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia de la Praxis*. 3. ed. México, D.F: Editorial Grijalbo S.A., 1980.

Generando sinergias en la evaluación del desarrollo de competencias en la formación docente

María Cristina Núñez del Río, José Luis Martín Núñez, Iciar de Pablo Lerchundi, José Antonio Sánchez Núñez, Arturo Caravantes Redondo, Juan Luis Bravo Ramos, Juan Carlos del Mazo Blázquez

INTRODUCCIÓN. Ser docente en Secundaria exige el desarrollo de competencias concretas, psicopedagógicas y específicas, que completan la formación previa de los titulados universitarios. En la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) el módulo Genérico (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), común a todas las especialidades impartidas, con una carga total de 18 ECTS, comprende 6 materias: Organización de los centros docentes de enseñanza secundaria y de formación profesional (3ECTS), Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (3ECTS), Sociedad, familia y educación (3ECTS), Procesos educativos (3ECTS), Medios y técnicas de apoyo a la comunicación (3ECTS) y Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje y el conocimiento (3ECTS). Habitualmente los estudiantes del Máster en formación del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional perciben que la exigencia en relación al desarrollo de las competencias para ser docentes es excesiva frente a etapas anteriores, en las que un trimestre se lograba la capacitación para ejercer en Secundaria.

OBJETIVO. El póster presentado se propone mostrar cómo establecer vínculos de trabajos entre las diferentes materias. Se busca mantener el beneficio formativo de los estudiantes, mientras se minora la carga percibida de trabajo, y se experimentan en el proceso formativo diferentes modelos y métodos de evaluación.

MÉTODO. El estudio puede definirse en el marco de la investigación-acción. El equipo docente implicado tomó en consideración los resultados de las encuestas de satisfacción en ediciones anteriores, en los que se constataba una queja acerca de la carga de trabajo para los estudiantes. Se analizaron contenidos y tareas de cada materia, buscando cómo plantear actividades que respondieran al desarrollo de competencias de más de una. Desde este enfoque, una misma actividad permitió la evaluación de competencias de dos materias.

RESULTADOS. Las encuestas dejan de manifiesto todavía insatisfacción por la carga de trabajo que implica el seguimiento de la evaluación continua en las materias del módulo genérico. Al tiempo, los estudiantes parecen lograr mayor implicación, lo que se refleja en mayor motivación y participación en las sesiones presenciales y en la calidad de los trabajos que presentan.

CONCLUSIONES. La formación docente inicial para ejercer en los niveles de secundaria precisa explorar formatos diversos que favorezcan y enriquezcan el desarrollo de competencias que respondan a los retos que la sociedad plantea. La evaluación sigue siendo piedra angular para permitir el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Resulta esencial “ajustar” en nivel de exigencia a la carga reconocida a las materias concretas. Buscar cómo coordinar y combinar las actividades de diferentes materias permite al equipo docente trabajar desde la

colaboración y la cooperación, ofreciendo, al tiempo, un ejemplo de buenas prácticas docentes a los estudiantes.

Didáctica universitaria: acercamiento a una demarcación conceptual

Jose Raul Jimenez Ibañez, Carol Fernanda Ramirez

Asumir la investigación sobre la didáctica en la educación superior exige realizar nuevas lecturas sobre su concepto, por cuanto distintas acepciones la enmarcan en otros niveles educativos, fundamentalmente en educación básica y media. *Didáctica* es un vocablo que en Europa se ha seguido enriqueciendo y en el contexto anglosajón se ha ido reduciendo a la relación entre enseñanza y aprendizaje. También implica partir de comprender diversas acepciones referidas a enseñar materias escolares, reconocer un don innato o intransmisible para comunicar saberes poseídos o referir sistemas controlables de secuencias repetibles para interiorizar la cultura, con base en decisiones normativas o prescritas.

Asimismo se ha identificado la didáctica como un saber formalmente especulativo, que tiene un alto contenido virtual, pues su objeto es tomar decisiones para afianzar las interacciones en el trabajo entre profesor y estudiante. Este fenómeno se asocia a un método y tiende a una secuencia repetitiva.

Se desarrollo el método de investigación acción, donde se observaron y entrevistaron profesores; la información se analizó con base en herramientas de teoría fundamentada y se recurrió a Atlas.ti.

En comunicación se presentan como resultados: el tránsito de lo que se denomina *triángulo didáctico,* para establecer la didáctica en la metáfora de la constelación, en un contexto que implica vincular varios elementos, ampliar su configuración, para dar cuenta de su complejidad; también ubicamos las didácticas específicas en relación con los ámbitos de formación profesional, que se encuentran determinados por modos particulares de enseñar y formar profesionales en la educación superior; y por último, presentamos algunos desafíos en las prácticas de enseñanza y la didáctica en el ámbito universitario.

A modo de conclusión, es necesario identificar que hay identidades profesionales y corporativas que van unidas a saberes específicos. Esto implica la exclusión de otros, de allí que sea importante abrir los conocimientos para romper con la especialización, que muchas veces prioriza unos conceptos sobre otros contenidos. A su vez, es menester sustituir este proceso de reproducción del conocimiento por ejercicios de reflexión crítica en torno a problemas pedagógicos, para superar la ingenua confianza en ciertas estrategias estáticas, en lo que muchas veces se vuelve rutinario a la hora de enseñar. Esto se rompe o se puede superar si se desarrollan procesos de trabajo colaborativo entre profesores, para hacer de la experiencia de enseñar y aprender problemas reales y no solamente de orden educativo.
Por otro lado, ha de impugnarse la jerarquía e histórica resistencia de la división de los profesores por sus especializaciones o áreas de especialidad y formación, para que se reconozcan como pares en torno a la tarea cotidiana de enseñar, al igual que superar la negación de la división jerárquica que atribuye la experiencia y el conocimiento a determinadas áreas, por causa del encasillamiento en el orden corporativo de los profesores y que en el fondo produce procesos o acciones de aislamiento.

La docencia universitaria es un compromiso de inculcación moral y de transferencia de información a los estudiantes; además de la transmisión de conocimiento, implica la formación intelectual del estudiante, con actitud crítica y reflexiva que le ayude a enfrentar problemas de su futuro profesional, con actitud tolerante y solidaria y de respeto al prójimo (Alegre y Villar, 2006).

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Comunicaciones Orales

Propuesta didáctica que incorpora las formas narrativas durante la enseñanza del tema de reproducción en el bachillerato

Pilar Ortiz López, Aquiles Negrete Yankelevich

A lo largo de la historia las narraciones han sido una forma de expresión valiosa para los seres humanos. Desafortunadamente, la práctica cotidiana de la narrativa oral ha provocado que esta actividad no siempre sea reconocida socialmente como una actividad cognitiva importante. Sin embargo, ya que el empleo de los textos narrativos en las aulas permite fomentar una enorme variedad de habilidades cognitivas, cada vez es más frecuente observar el uso de los textos narrativos con fines educativos y comunicativos en la enseñanza de las ciencias.

En este contexto se diseñó y aplicó una secuencia didáctica para impartir el tema de reproducción, que incluyó el uso de textos narrativos y otros recursos didácticos, con el objetivo de que el estudiante comprenda y explique los aspectos generales de la reproducción. La secuencia se aplicó en un grupo de 3er semestre, perteneciente al Turno Vespertino del Colegio de Ciencias Humanidades, Plantel Sur, de la UNAM, durante el semestre 2016-1.

En una primera sesión se realizaron actividades tales como lluvia de ideas (actividad diagnóstica), exposición-discusión, elaboración de modelos de plastilina (por equipo) y finalmente un cuestionario de evaluación. En la segunda sesión se realizó: una exposición, lectura de artículos de divulgación científica y elaboración de narrativas creadas a partir de estos artículos. En la última sesión se hizo lectura de la narrativa creada, explicación de la misma y un cierre general del tema. Para concluir, se llevó a cabo la lectura de una adaptación de una novela con contenido científico y la contestación de su cuestionario respectivo.

Las calificaciones obtenidas a partir de los reactivos contestados correctamente de esta evaluación final fueron comparadas con los resultados obtenidos por otro grupo del mismo semestre, al que no se le aplicó la secuencia didáctica, pero que revisó el mismo tema con otro estilo de enseñanza.

Como resultado se obtuvo que los promedios de las calificaciones por grupo fueron aprobatorios en ambos casos, aunque existió una tendencia a sobresalir el promedio de calificación del grupo al que se le aplicó la secuencia didáctica (7.82) en comparación con el grupo sin secuencia (6.28). También se observó que en el grupo con secuencia didáctica hubo un mayor porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente todas las preguntas abiertas (78%), comparado con el grupo sin secuencia (53%).

Finalmente, en un cuestionario de opinión se pudo constatar que en el grupo con secuencia más del 60% de estudiantes les gustó y estuvo de acuerdo con el tipo de evaluación final. Al contrario, aquellos estudiantes que no trabajaron con la secuencia refirieron que no les gustó y/o prefieren otro tipo de evaluación.

Dado que es un trabajo de investigación que se sigue analizando, de manera preliminar se puede concluir que, entre otras actividades, la lectura de textos

divulgativos y el uso de narrativas, además de favorecer el aprendizaje, consigue promover la disposición y el gusto por adquirir el conocimiento científico en los estudiantes, por lo que resulta valioso el uso de estos recursos en las clases de ciencia.

Impacto de las políticas de la alcaldía de Bogotá para la prevención del consumo de tabaco en los establecimientos universitarios

Norberto Roa Barrera

INTRODUCCIÓN. El objetivo de la presente ponencia es dar a conocer la manera como los estudiantes universitarios perciben las políticas públicas para la prevención del consumo del tabaco que tiene la alcaldía mayor de Bogotá. Para cumplir con este propósito se determinó la población universitaria que es adicta al consumo de tabaco, se aplicó en el segundo semestre de 2012, una encuesta aleatoria a 300 jóvenes de ambos sexos, que cursan primero, quinto y décimo semestre de dos universidades públicas y dos privadas del centro de la ciudad.

DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. Es conocido que el tabaquismo es uno de los principales problemas de salud pública a nivel mundial, que involucra a los diversos niveles de atención pública y posee repercusiones en otras áreas del desarrollo humano; este es perjudicial tanto para el fumador activo y para el pasivo. En Colombia mueren cada año en Colombia aproximadamente ------ personas causa del tabaco, de las cuales se calcula que ----- son jóvenes. En estudio se encontró que el 75 % de los jóvenes universitarios dice no ser fumador, pero una gran cantidad de ellos se expone al humo que producen los fumadores activos, esta situación lo convierte en fumador pasivo y el tabaquismo pasivo constituye la tercera causa mundial de muerte (Sebastián Iturralde, 2004).

Los estudios a nivel mundial han demostrado que el uso del tabaco comienza en la adolescencia temprana, el 90 por ciento inició el hábito antes de los 19 años. El consumo de tabaco ha aumentado considerablemente a nivel mundial, convirtiéndose en una de las principales causas de muerto y se relaciona con enfermedades cardiovasculares, cáncer de pulmón, laringe, boca, esófago y accidentes cerebro vasculares y enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC)
(Sebastián Iturralde, 2004).

En algunos Países de América Latina, como Argentina, Honduras, República Dominicana, Ecuador, Paraguay, Uruguay y México son los países con más alto consumo de tabaco donde más del 10 por ciento de la población consume 17 cigarrillos por día; seis de cada 10 adolescentes de 12 a 17 años fumaron alguna vez, y el 50 por ciento de ellos se encuentra estudiando una carrera y siguen fumando (Sebastián Iturralde, 2004).

En América Latina tres de cada cuatro fumadores inicio el consumo de tabaco antes de los 18 años. En México 38.8 por ciento de los hombres fuman y las mujeres el 14.4 por ciento. La prevalencia del último año fue de 44.5 por ciento y el uso actual estimado en 46.3 por ciento. En la población general, el tabaco es usado mayormente por los hombres (83.1 por ciento) (Álvarez Ávila, 2005).

En Colombia, en último decenio se realizaron estudios relacionados con el consumo de tabaco en jóvenes universitarios, en las universidades de Santiago de Cali, Javeriana y Cartagena, los cuales se enfocaron en conocer las causas y consecuencias de esta adicción, pero no hay estudios que revelen las incidencias que

tienen las políticas públicas que pretenden prevenir su consumo, este vacío por lo que se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto que tiene las políticas públicas de la alcaldía Mayor de Bogotá para la prevención del consumo de tabaco en jóvenes universitarios del centro de la ciudad?

RESUMEN. El impacto de las políticas públicas del Distrito Capital para la prevención del consumo de tabaco y la garantía de los espacios libres de humo de tabaco en los espacios universitarios requiere ser evaluada para determinar el impacto que tienen las leyes en la población en formación profesional es de importancia en cuanto que revisa el impacto que tiene la norma en la población con mayor capacidad de reflexionar sobre los efectos que tiene el humo del tabaco en la salud de las personas.

Hay varios estudios sobre prevalencia y las características del hábito de fumar en la población universitaria, que arrojan datos valiosos sobre las motivaciones, hábitos, pero ninguna de ellas hace relación a la manera como los estudiantes universitarios aprueba las normas que regulan los espacios para fumadores y las garantías para los no fumadores.

El Método que se aplicó fue una encuesta auto-diligenciada por los estudiantes de primer, quinto y decimo semestre de dos universidades públicas y tres privadas durante el segundo semestre del año académico del 2013.

La investigación tardo ocho meses, en Noviembre de 2013 se aplicó la encuesta a una población de 300 estudiantes, De ellas 66% se identificaron como no fumadores y 34% se calificaron como fumadores. Los estudiantes de los primeros semestres aprueban y están de acuerdo con las normas (34.2%) que de los quinto y décimo semestre (18.2%) con diferencias estadísticamente significativas. Se encontró que el 65% de los estudiantes desconoce las normas y la ley que prohíbe el consumo de tabaco en lugares públicos, además, desconocen las políticas públicas que tiene la Alcaldía Mayor de Bogotá para la prevención y reducción del consumo de tabaco, y consideran que las actividades que se realizan en la universidades para la prevención del tabaco son inadecuadas. No hay diferencias significativas entre los estudiantes de las universidades públicas y privadas.

Orientación Educativa e Intervención con alumnos de altas capacidades. El caso de Castilla y León

Lorenzo Pérez Diez

INTRODUCCIÓN. La inclusión es uno de los principios en los que se apoya el sistema educativo español y su propósito es que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo posible de sus potencialidades (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Sin embargo, no toda la diversidad del alumnado ha podido beneficiarse de iniciativas educativas que permitan dicho desarrollo, por ejemplo, los alumnos más capaces (Jiménez et al., 2010).

Los aspectos básicos que inciden en la educación de los más capaces son la normativa, el concepto, la identificación y la intervención. Estos elementos deben estar interrelacionados porque las carencias en alguno de ellos afectarán de forma negativa a los demás y obstaculizará la educación de dichos alumnos.

OBJETIVOS.

1. Conocer los servicios de orientación de la Comunidad de Castilla y León con relación a la alta capacidad.
2. Analizar la influencia de los servicios de orientación específicos en la mejora de la identificación de alumnos con altas capacidades.
3. Mejorar el binomio identificación-intervención con alumnos de altas capacidades.

MÉTODO. Se ha revisado la normativa educativa relacionada con la alta capacidad y se han consultado las bases de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de la Consejería de Educación de Castilla y León.

Se constata que en el traslado de la legislación educativa a la práctica educativa los alumnos de altas capacidades han permanecido invisibles. La conceptualización distorsionada de la alta capacidad (Peña et al, 2003) o el hecho de que la estructura organizativa del sistema educativo no se adapte a dichos alumnos, ha hecho que las propuestas educativas no se ajusten a sus necesidades.

RESULTADOS. Castilla y León dispone de normativa específica para los alumnos de altas capacidades precedidas de legislación estatal que también los considera. La legislación autonómica ha impulsado la alta capacidad mediante un plan específico que desarrolla medidas para dar respuesta a estos alumnos y también mediante la creación de un equipo específico que asesora a la comunidad educativa para la educación de los alumnos más capaces.

CONCLUSIONES. La legislación y los recursos específicos no han mejorado significativamente el porcentaje de alumnos de altas capacidades identificados aunque sí ha producido leves incrementos a lo largo de los cursos.

Si se compara la Comunidad de Castilla y León con otras comunidades que utilizan normativa y recursos específicos tales como Canarias y Murcia, los porcentajes de alumnos con alta capacidad siguen siendo igualmente bajos.

Por tanto, es necesario iniciar líneas de investigación para explicar las diferencias entre la normativa y la práctica educativa, formar a los diferentes colectivos de la comunidad educativa, generalizar evaluaciones grupales y poner en práctica medidas de intervención que den respuesta a las necesidades de los alumnos de altas capacidades.

Conceptions and approaches to learning: a difficult but necessary connection

José Luis González Geraldo, Fuensanta Monroy, Fuensanta Hernández Pina

INTRODUCTION**.** A few decades back qualitative research identified various learning conceptions and their relation to two learning approaches (surface and deep). Furthermore, there is strong evidence of an association between teaching conceptions and learning conceptions among teachers, which may consequently influence the quality of students' learning outcomes. This latter line of research is framed in the quantitative tradition, yet may require qualitative evidence that helps to form larger meaning about a phenomenon. The aims of this study were: a) to measure the learning approaches of Spanish trainee teachers (N=1268), b) to explore the perspectives of learning of a subsample of trainee teachers from the mentioned sample, and c) to compare quantitative and qualitative responses and identify any convergence.

METHOD**.** This is a longitudinal trend study (2010-2013) which followed a concurrent convergent mixed-method design. Data were collected via a scale (R-SPQ-2F) and open-ended questions.

RESULTS. There was some discrepancy in the outcomes, as the quantitative data showed a predominance of the deep approach among participants while the qualitative dataset revealed a focus on acquiring facts and procedures (thus a less complex perspective of learning).

DISCUSSION. The mismatch between approaches and conceptions is consistent over time and evidences the importance of conducting both quantitative and qualitative research in order to get a broader picture of how students learn. This kind of research should encourage reflection among researchers as to how critical it is to revise and use both quantitative and qualitative procedures and instruments.

Las futuras pedagogas y pedagogos ante la diversidad religiosa e intercultural

Ruth Vilà, M.José Rubio, Montse Freixa, Anna Escofet

INTRODUCCIÓN. Se dibuja una realidad cultural diversa que conlleva también un mapa de expresiones religiosas variada, que supone un reto para la educación y para los futuros profesionales de la pedagogía. En este artículo, se presentan algunos resultados de una investigación financiada por la Generalitat de Cataluña *Gestionar la diversidad religiosa y cultural desde la educación. Los Futuros agentes socioeducativos* (2014 RELIG 00019).

MÉTODO. La finalidad de este artículo es analizar las actitudes que tienen los futuros pedagogos y pedagogas ante la diversidad religiosa, el diálogo intercultural y el papel de la educación. Para ello, se plantea un estudio diagnóstico basado en un estudio por encuesta sobre las actitudes de estudiantes del último curso de Pedagogía de dos universidades públicas catalanas. El cuestionario con tres escalas de actitudes se ha aplicado de forma online y se ha dirigido a la totalidad de la población de último curso de la Universidad de Barcelona (con un índice de respuesta alcanzado del 35%) y de la Universidad Rovira i Virgili (con un índice de respuesta del 93%).

RESULTADOS. Las puntuaciones obtenidas en la escala son moderadamente altas por parte de los estudiantes. Los resultados indican también la importancia de estar formado para promover el diálogo interreligioso. Los estudiantes manifiestan no estar lo suficientemente formados para promover el diálogo intercultural e interreligioso. Más de la mitad además ha tenido que recurrir a otros contextos formativos fuera de la Universidad.

DISCUSIÓN. Estos datos reafirman la idea que expresan los expertos sobre la necesidad de una formación en el sistema universitario sobre estas temáticas (Unesco, 2005; Torradeflot, 2011; López, 2012), tal y como ya se detectó en otro estudio (Vilà et al, 2015). La escasa presencia de contenidos y competencias específicas en materia de diversidad cultural y religiosa en la formación universitaria puede ser uno de los factores explicativos de estos resultados.

La evaluación longitudinal de competencias en el Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

Ruth Vilà, Assumpta Aneas

INTRODUCCIÓN. El Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB) consta de tres asignaturas obligatorias que se encuentran coordinadas bajo una lógica de progresiva inmersión en una organización de prácticas. Cada una de estas asignaturas tiene una especificidad y al mismo tiempo, una coherencia global. Desde el primer curso del grado en la asignatura obligatoria de *profesionalización y salidas laborales*, pasando a la asignatura obligatoria de tercer curso de las *prácticas de iniciación profesional*, hasta la inmersión en una organización en las *prácticas externas*.

MÉTODO. Con la finalidad de evaluar competencias a lo largo del grado de Pedagogía, se ha desarrollado un estudio longitudinal con la cohorte de alumnos que empezaron el grado de Pedagogía durante el curso 2011-2012 y que lo finalizaron durante el curso 2014-2015. Los participantes iniciales fueron 206, que se redujeron a 167 al final del estudio longitudinal. Han cumplimentando un cuestionario online con ítems escalares respecto a su apreciación sobre el nivel de autonomía en que se habían aplicado las competencias del grado en dos momentos distintos a lo largo del grado (3º y 4º curso).

RESULTADOS. Las percepciones del alumnado son altas, en general. Ya antes del inicio de la inmersión en la realidad profesional, el alumnado tiene una alta percepción de competencias. Los resultados han mostrado diferencias positivas en la mayoría de las competencias evaluadas en el último año del grado.

DISCUSIÓN. A lo largo del grado, las diversas actividades docentes requieren de una aplicación integrada de dichas competencias, por lo que el alumnado va recopilando información. La lógica del Prácticum y sus asignaturas, en cuanto a la progresiva inmersión en una organización de prácticas, permite que el alumnado también comparta esta visión y sentido, sobre su desarrollo competencial así como su inmersión en el mundo laboral (Vilà et al, 2014), dado el gran impacto en la empleabilidad del graduado que puede tener el Prácticum (Atkins, 1999; Rodríguez Espinar et al. 2010).

Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa de carrera: una experiencia en la Universidad de Padua (Italia)

Renata Clerici, Lorenza Da Re, Pedro Ricardo Álvarez Pérez

El estudio se centra en la experimentación de un programa de tutoría formativa de carrera en tres grados de la Universidad de Padua. El objetivo fundamental del programa era enfrentar el abandono académico y mejorar el rendimiento de los estudiantes universitarios. El programa se diseñó para estudiantes de primer año, que han participado en una serie de actividades de orientación y tutoría a lo largo del curso 2014-2015.

En la experiencia participaron 120 estudiantes de primer curso, 12 profesores tutores y 25 compañeros tutores. Se llevó a cabo el seguimiento del programa y se evaluó desde diferentes perspectivas: evaluación del proceso, de la satisfacción y de la eficacia. En particular, aquí se presentan los resultados preliminares referidos a la eficacia, a través de la verificación contra-factual de la hipótesis. Lo que se intenta es demostrar si existe un nexo casual entre la actuación del programa y los cambios en las condiciones y en los comportamientos sobre los cuales el programa quería incidir.

El “efecto” se ha definido como la diferencia entre lo sucedido después de la actuación del programa (situación factual) y lo que hubiera sucedido si ese programa no se hubiese realizado (situación no factual). La verificación se llevó a cabo a través de la creación de un grupo control *ex-post* (después), compuesto por los sujetos no-tratados, cuyas características eran similares a las de los sujetos tratados.

Los análisis fueron aplicados a 48 estudiantes participantes (tratados) y a 341 no participantes (no-tratados). Para llevar a cabo el muestreo “acoplado” de control entre los 341 estudiantes que no han seguido el programa, se utilizó un procedimiento de *propensity score matching*, a través de una regresión logística en un set de variables extraídas del cuestionario que todos los estudiantes habían completado en el momento de la matriculación.

En un primer modelo de regresión logística, se incluyeron todas las variables útiles hipotizadas, para la estimación de la probabilidad entre parejas, y se llevó a la combinación (unívoca) de 29 casos. En un segundo modelo, en el que se fueron disminuyendo los vínculos de semejanza, se utilizaron para la regresión solo tres variables explicativas (grado, tiempo trabajado, intención de asistir a todas las clases del 1° año), que resultaron, en el primer modelo, las más significativas por su capacidad de estimar los *propensity scores*. En el segundo modelo, se agregaron otras 12 combinaciones. De esta manera se identificaron los 41 casos de “no tratados” de la muestra de control. La verificación contra-factual de las hipótesis de investigación acerca de la eficacia del programa, dió los siguientes resultados significativos: el *drop-out* de media, el rendimiento academico mejora sobre todo en términos de obtención de créditos (*ECTS*) acumulados (y por lo tanto de exámenes realizados en el 1° año de carrera), con cerca de 1 examen más en el grupo de los que participaron en el programa.

Prevalencia de los más capaces en las escuelas españolas

Ramón García Perales, Ascensión Palomares Ruiz

INTRODUCCIÓN. El desarrollo de los más capaces tiene una notable importancia social y educativa y, por ello, desde los centros educativos se deberá de ofrecer la respuesta educativa que estos alumnos precisen en cada momento a lo largo de su escolaridad.

OBJETIVO. El objetivo de esta comunicación es mostrar cuál es la prevalencia del diagnóstico de la alta capacidad en nuestro país.

MÉTODO. Los datos utilizados para el desarrollo de esta comunicación proceden de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), elaboradas en colaboración con los Departamentos y Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Estos datos se refieren a la prevalencia de la alta capacidad en la población escolar no universitaria.

RESULTADOS. En el curso 2013/2014, último curso del que se disponen de datos oficiales en la página web del ministerio, el porcentaje de alumnos con alta capacidad varía entre el 0.01% de la Comunidad Valenciana y Melilla, y el 0,41% de Canarias y el 0.9% de Murcia, siendo la *media nacional* del 0.2%. El diagnóstico se desarrolla principalmente en Educación Primaria y en centros de titularidad pública. El alumnado detectado con altas capacidades es mayoritariamente de sexo masculino.

CONCLUSIONES. Las cifras de alumnos detectados con alta capacidad en nuestro país y en las Comunidades Autónomas son reducidas. Salvo regiones concretas como es el caso de Murcia con un 0.9% para el curso 2013/2014, lo habitual es que estos alumnos ni sean detectados ni reciban la respuesta educativa que precisan. Tras más de dos décadas de educación inclusiva se constata que la atención de estos alumnos es un tema de difícil e incompleto abordaje, no existiendo una atención sostenida por parte de las administraciones educativas.

Factores asociados a la repetición de curso en España

Samuel Fernández

INTRODUCCIÓN. La repetición de curso se contempla en la ordenación académica de la mayoría de los países de la Unión Europea, si bien su consideración e incidencia es habitual en unos y excepcional en otros. Concretamente, en España afecta durante la escolaridad obligatoria a, prácticamente, uno de cada tres estudiantes.

OBJETIVO. Ante esta situación nos proponemos identificar y analizar aquellas variables que aparecen asociadas a una mayor probabilidad de repetición de curso.

MÉTODO. El estudio utiliza una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes de 2º de ESO con una medida de edad de 14,4 años (DT = 0,75) y en la que el 26,5% son repetidores. Se realiza una regresión logística de tres niveles: estudiantes (N = 26543), centros (N = 933) y Comunidades Autónomas (N = 19). La variable dependiente considerada es la repetición de curso y su estimación, dicotómica (1 = ser repetidor; 0 = estar escolarizado en el curso modal correspondiente a su edad). Para su predicción se emplea un conjunto de variables de carácter escolar, motivacional y de metodología docente.

RESULTADOS. La tabla incluida en este resumen muestra los modelos obtenidos en el análisis. En ella se puede apreciar que la repetición se asocia especialmente a los entornos sociales más desfavorecidos y a la población inmigrante. Esta situación, si bien esperada, no deja de contrastar con el hecho de que la repetición de curso se considere una medida de atención a la diversidad, por lo que debiera tener carácter de oportunidad de aprendizaje en evitación del fracaso.

Es destacable, igualmente, el papel que juegan las variables motivacionales y en especial las expectativas académicas, conjunto que muestra el mayor peso estandarizado ($\beta = .67$).

CONCLUSIONES. Dado que estas últimas son claramente dependientes de la educación recibida, los datos nos permiten analizar hacia dónde se pueden enfocar los programas de prevención del fracaso escolar.

Tabla 1. Modelos de regresión logística para predecir la medida de repetición de curso escolar

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	OR	IC	β	OR	IC	β	OR	IC
Variables de ajuste									
SEC-CCAA bajo	0.19	1.20	0.77 1.88	0.29	1.33	0.86 2.08	0.33	1.40	0.90 2.17
Centro privado	-0.01	0.99	0.95 1.04	0.04	1.04	0.99 1.09	0.05	1.05	1.00 1.10
SEC-Centro bajo	0.19	1.20	1.14 1.27	0.15	1.16	1.10 1.23	0.14	1.15	1.09 1.22
SEC-Alumnado bajo	0.71	2.02	1.95 2.10	0.50	1.64	1.58 1.71	0.50	1.65	1.58 1.71
Hombre	0.23	1.26	1.22 1.30	0.13	1.14	1.11 1.18	0.13	1.14	1.11 1.18
Emigrante	0.21	1.23	1.20 1.27	0.23	1.26	1.22 1.30	0.23	1.26	1.22 1.30
Variables del alumnado									
Inicio temprano de la escolaridad	-	-	-	-0.06	0.95	0.92 0.98	-0.06	0.95	0.92 0.98
No usa NNTT en sus tareas	-	-	-	0.13	1.14	1.10 1.18	0.13	1.14	1.10 1.18
Bajo apoyo familiar	-	-	-	0.14	1.15	1.12 1.19	0.14	1.15	1.12 1.19
Bajas expectativas académicas	-	-	-	0.68	1.96	1.90 2.02	0.67	1.96	1.90 2.02
Baja utilidad percibida de las tareas escolares	-	-	-	0.09	1.09	1.05 1.13	0.08	1.09	1.05 1.13
Autoconcepto bajo	-	-	-	0.09	1.09	1.05 1.13	0.08	1.09	1.05 1.13
Variables metodológicas									
Metodología grupal	-	-	-	-	-	-	0.01	0.01	0.97 1.06
Metodología individualizada	-	-	-	-	-	-	-0.05	0.95	0.94 1.05

Nota: SEC = Nivel socioeconómico; CCAA = Comunidad autónoma; NNTT = Nuevas tecnologías; β = peso estandarizado; OR = Odds Ratio; IC = Intervalo de confianza.

Emprendimiento y orientación profesional de colectivos desfavorecidos frente al autoempleo

Magdalena Suárez-Ortega, Rocío Gálvez-García, Jose González-Monteagudo, M. Fe Sánchez-García

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. En esta comunicación se presentan resultados parciales de un Proyecto I+D de dimensión nacional, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. La situación actual del mercado de trabajo obliga a las personas a cambiar de formas de pensar frente a las posibilidades de empleo, así como optar por vías alternativas a las tradicionalmente consideradas para reorientar sus trayectorias profesionales y de vida. En consonancia, el emprendimiento se convierte en una salida a la crisis (Boletin ATA, 2014; Revista Emprendedores, 2015; Datos EPA último trimestre 2015), aunque habría que indagar qué significa este término y en qué medida las personas optan por emprender por vocación o por obligación, pues entendemos que estas motivaciones están en la base del éxito y la felicidad profesional/vital. En cualquier caso, dar respuesta a situaciones de desempleo e inestabilidad laboral pasa por reorientar los procesos y trayectorias dando una respuesta más positiva que pasa por el necesario empoderamiento sociopersonal.

Dado que las altas tasas de desempleo e inestabilidad laboral afectan a todos los niveles de cualificación, edades, sectores y situaciones específicas frente al empleo, el emprendimiento se convierte actualmente en una opción para muchas personas, y especialmente para aquellas que se consideran en riesgo de exclusión (Morales Gualdrón, 2008; Padilla-Carmona et al., 2013) y que tienen competencias en algún ámbito profesional (personas desempleadas de larga duración y afectadas por distintos factores de riesgo y vulnerabilidad en el mercado de trabajo (edad, género, discapacidad, origen cultural, etc.) (De la Fuente y González-Castro, 2009).

Para emprender no basta con el aumento de incentivos fiscales u otras medidas de estímulos a la contratación, sino que se necesita un enfoque más educativo que permita a las personas reorientar sus proyectos profesionales y de vida. Desde este enfoque, el emprendimiento debe ser más vocacional, concebido a partir de motivaciones y actitudes intrínsecas (Schlossberg, 2005; Schlossberg et al., 1992), que favorezcan a medio y largo plazo la promoción de una cultura emprendedora con capacidad transformativa y transformadora.

MÉTODO. Desde estos referentes previos es que se han explorado términos y prácticas desde la perspectiva de profesionales que trabajan con colectivos específicos frente al autoempleo. Se sigue un método descriptivo aplicando entrevistas semi-estructuradas a una muestra de profesionales, técnicos y gestores empresariales de servicios de orientación y emprendimiento.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Se presentan resultados que permiten identificar las percepciones que sobre el término de emprendimiento tienen profesionales implicados en acciones de orientación profesional en emprendimiento. Asimismo, se identifican necesidades relevantes de orientación profesional en colectivos desfavorecidos frente al autoempleo. Se concluyen definiciones y clarificaciones en

torno al emprendimiento como objeto de estudio y de intervenciones orientadoras. También se identifican necesidades de orientación profesional de grupos en riesgo de exclusión frente a procesos emprendedores, lo cual nos aporta algunas buenas prácticas posibles para ser implementadas en acciones y políticas en orientación para la inclusión de grupos vulnerables frente al empleo. Esto tiene relevancia en políticas públicas sobre empleo, recursos humanos, formación de adultos y orientación educativa y laboral.

La gestión del conocimiento en el acceso al empleo de los graduados universitarios. Implicaciones en la valoración de la formación

Jesús García Álvarez, Carolina Fernández-Salinero de Miguel

Al recatar de la sociología de Bourdieu el concepto de capital, entendido como el instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos, proponemos la hipótesis de que el mercado laboral, dependiendo de la coyuntura histórica y social en la que se encuentre, opta por valorar una clase de capital en detrimento de otro como ejercicio de funcionalidad a la hora de contratar a los titulados universitarios. La valoración del capital como estado institucionalizado, es decir, la valoración de la formación del egresado, implica un mayor consumo de recursos. Los contactos personales, en este sentido, tienden a economizar el tiempo de selección y elección, así como los recursos consumidos por parte de los empleadores. Este es un nuevo tipo de capital intelectual que, unido al capital humano, estructural y relacional, enriquece y amplía los elementos substanciales de la gestión del conocimiento, una función que planifica y controla los flujos de conocimiento de personas y organizaciones en relación con sus actividades y con su entorno. En el presente trabajo, cuyo eje articulador es el concepto de capital, se pretende ofrecer una visión analítica sobre el fenómeno de la inserción laboral a través del recurso de los contactos personales. De este modo, analizamos las consecuencias del acceso al mercado de trabajo mediante la utilización de este recurso, adoptando como hipótesis la derivada devaluación de la formación de los egresados en beneficio de lo que hemos llamado capital interpersonal, es decir, el volumen de las redes y contactos del egresado que le permiten acceder a un empleo. Para ello hemos optado por una metodología de carácter cualitativo y de tipo bibliográfico-documental que nos ha permitido configurar un modelo holístico del fenómeno a estudiar, en este caso el cambio respecto a la valoración de la formación por parte de los empleadores y los egresados a raíz del incremento en el uso de los contactos personales como medio propiciatorio para el empleo. Hemos analizado los informes e investigaciones de mayor impacto en este área, relacionados no sólo con las competencias interpersonales y su proyección de cara a la búsqueda de empleo, sino también aquellos de carácter cuantitativo centrados en los contactos personales y en la formación para el empleo. El rastreo de las diferentes fuentes se efectuó a través de estudios pertenecientes tanto a entidades de carácter público como privado y, las variables de selección, fueron, principalmente, la adecuación temática y la fecha de publicación. Los resultados del análisis realizado sobre el acceso al mercado laboral a través del uso de los contactos personales nos instan a considerar un importante cambio en la valoración de la formación de los recién titulados por parte de: los propios egresados, los empleadores y la universidad; afectando esta valoración a la oferta de formación complementaria, a la economía académica y a la calidad de las funciones desempeñadas en el puesto de trabajo.

¿Existe vida más allá de la acreditación? La otra calidad universitaria: la enfocada a la innovación

Luis Felipe Abreu Hernández, Gabriela de la Cruz Flores

INTRODUCCIÓN. El modelo predominante conocido como acreditación, pretende evitar las "fábricas de grados": programas educativos, que otorgan supuestas titulaciones que no se corresponden con las capacidades de los graduados. Establece y verifica estándares mínimos exigibles a todo programa[19], requiere de amplios consensos que limitan la acreditación al terreno de lo obvio (*communis opinio*), y lo aceptado por la mayoría se ubica por detrás del estado del arte. La verificación de la existencia de elementos mínimos obvios y tangibles[20], tiene un sentido negativo, orientado a la detección de déficits; deja fuera la calidad en sentido positivo, constituida por la mejora continua y la innovación.

OBJETIVOS. Nos proponemos desplegar elementos para construir un modelo dinámico de la calidad que vaya más allá de la detección de déficits, para promover una calidad abierta y dinámica, congruente con la sociedad del conocimiento.

MÉTODO. Se realizó una primera revisión de la literatura sobre las limitaciones de la acreditación y una segunda búsqueda sobre posibles opciones para evaluar la calidad, se construyó un nuevo modelo de calidad, y se sometió a consenso de expertos para enriquecerlo.

RESULTADOS. Hubo acuerdo que el modelo de evaluación propuesto debe adicionarse a la acreditación, porque implica la posesión de mínimos indispensables como precondición para desarrollar una calidad abierta y dinámica, mediante mejora continua.

El modelo presentado partió de los trabajos de Ernest Boyer[21] que postula la existencia de cuatro funciones anidadas en la vida académica: Investigar, integrar, aplicar y enseñar. Las cuales se relacionaron con las funciones sustantivas de la universidad: Investigar, Educar y vincularse con la sociedad. Se coincidió que las tres funciones se relacionan con marcos de referencia competidos y lograr su sinergia demanda la gestión del conocimiento como actividad indispensable para la mejora continua. Los expertos señalaron la necesidad de incluir en el modelo la misión social de la universidad como elemento central.

---

[19] Harcleroad, F. (1980) *Acreditation: History, process and problems*. Higher Education Research. Report No 6. Washington: AHEE-ERIC. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED198774.pdf

[20] Westerheijden, D. and Leegwater, M. (Eds.). (2003). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process, Amsterdam, 12-13 March 2002*. Zoetermeer: Ministry of Education, Culture and Sciences. http://doc.utwente.nl/45494/1/engbook03workingeuropeandimension.pdf

[21] Boyer, E. L. (1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. http://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf

CONCLUSIONES. Las aportaciones de los expertos permitieron mejorar el modelo de calidad propuesto al incluir la misión social como eje rector de la calidad, que permite orientar las actividades de investigación, docencia y vinculación, estableciendo un modelo del tetraedro (Figura 1):

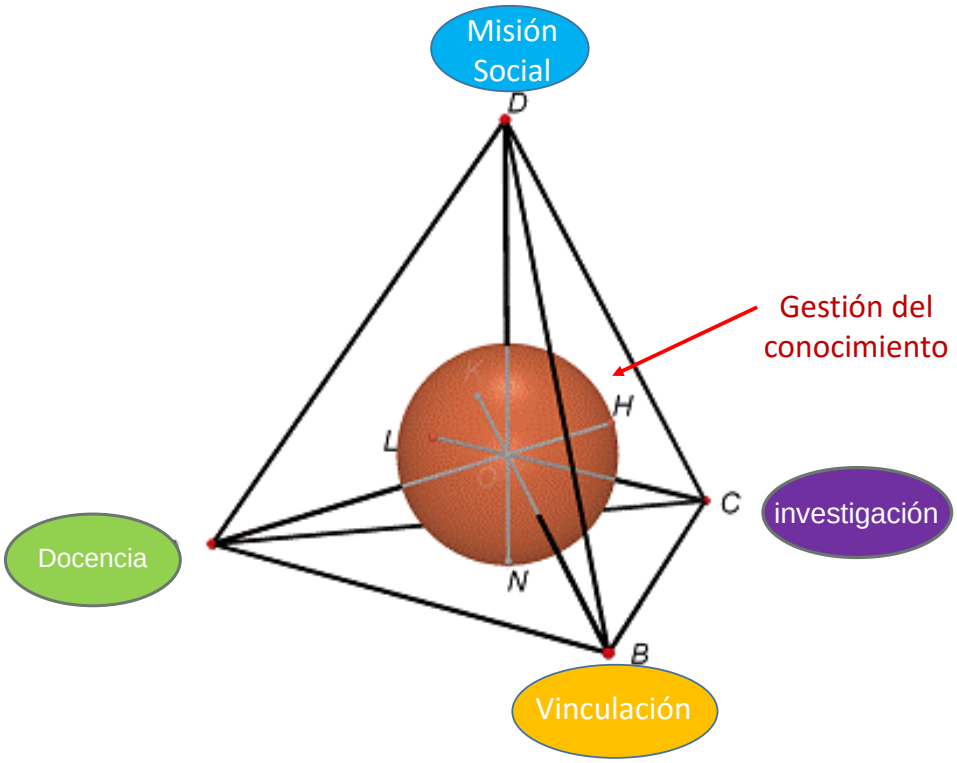


Figura 1, Modelo del tetraedro

En cuyo interior se construye un espacio creativo que implica la gestión del conocimiento para alinear esfuerzos. Se identificó la calidad como resultado de confrontarse con tres fronteras, la de la investigación, la de las ciencias de la educación y de las necesidades sociales, generando valor para la sociedad y los miembros de la comunidad universitaria.

La evaluación de la alfabetización de los alumnos en Educación Primaria

Celia Moreno Morilla, Eduardo García Jiménez, Fernando Guzmán Simón

MARCO TEÓRICO. El estudio de la alfabetización es ahora un campo multidisciplinario, que busca una interpretación social de la lectura y la escritura, tomando como referente los ecosistemas de la propia lengua escrita (Skaftun, 2011; Hayes & Flower, 1980). Los nuevos modelos lectoescritores se desarrollan en congruencia a los Nuevos Estudios de Literacidad (e.g. Pahl & Rowsell, 2005; Barton, 2007). Desde este enfoque la escritura, la lectura y las diferentes formas de actividad e interacción social que las rodean son vistas como prácticas multidimensionales, que implican la cohesión de diferentes planos culturales ocupando diferentes lugares en las identidades de las personas (Poveda & Sánchez, 2010). De este modo, se sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes (Cook-Gumperz, 1986; Barton, 2007; Gee, 2004; Martos, 2010).

METODOLOGÍA. Para dar respuesta a los objetivos de investigación hemos utilizado diferentes metodologías que, a su vez, con distintos diseños y procedimientos de recogida y análisis de datos (Tabla 1). En nuestro estudio participaron 1624 alumnos de Educación Primaria (8-12 años) de la provincia de Sevilla ($\sigma_{\square}$=2,4% para un nivel de confianza del 95%).

Tabla 1.
Resumen metodológico

Objetivo	Método	Instrumento	Tipo de análisis
a) Describir las prácticas y eventos letrados de los alumnos en Educación Primaria	Descriptivo	Autoinforme https://es.surveymonkey.com/r/YB8FK52	Distribución de frecuencias
b) Determinar las diferencias existentes en las prácticas y los eventos letrados de los alumnos en función de una serie de variables personales e institucionales	Causal-Comparati-vo ex-post-facto		Test H de Kruskal Wallis y U de Mann Whitney
c) Identificar los perfiles lectores y escritores de los alumnos de Educación Primaria	Correlacio-nal Predictivo		Clúster bietápico

CONCLUSIONES. Un primer aspecto que merece ser considerado está relacionado con la evolución de los hábitos lectoescritores a lo largo de la Educación Primaria. Se aprecia cómo estos están mucho más desarrollados cuando se inicia la etapa de enseñanza que al finalizarla. Este es un dato muy destacable sobre todo cuando se

contempla a la luz del bajo rendimiento que experimenta el alumnado en relación a la competencia en Comunicación Lingüística (PIRLS, 2011).

El segundo aspecto apunta a las diferencias individuales de los alumnos (sexo y edad) en el que se vienen a corroborar los hallazgos de PIRLS (2011) y PISA (2012): la media de las chicas supera a la de los chicos; a medida que aumenta la edad de los estudiantes se incrementan las diferencias de género, aspecto que corrobora el estudio realizado por Johnsson-Smaragdi y Jönsson (2006).

Por último, se determina cómo las características de los centros escolares (titularidad e ISC) y las tareas que se realizan en el aula influyen fuertemente en el desarrollo de los hábitos lectoescritores, coincidiendo con PISA (2012), PIRLS (2011) y Evaluaciones Generales de Diagnóstico (2009). Teniendo en cuenta estas características ha sido posible identificar diferentes perfiles lectoescritores de los alumnos de Educación Primaria.

Perfiles de los estudiantes de la Facultad de Educación – UCM según sus actitudes hacia la estadística

Xavier Giovanni Ordóñez Camacho, Sonia Janeth Romero Martínez, Covadonga Ruíz de Miguel

INTRODUCCIÓN. Tradicionalmente se han diseñado instrumentos para la medición de las actitudes que tienen los estudiantes hacia la estadística como un recurso que permita predecir su desempeño. Sin embargo, son pocos los estudios que se han realizado, que teniendo en cuenta dichas mediciones, describan qué variables socio-demográficas, personales, de estudio, etc. tienen relación con las mismas. El objetivo de la presente comunicación es identificar y describir los distintos tipos de perfiles que tienen los estudiantes de la Facultad de la UCM según las actitudes hacia la estadística y un conjunto de variables socio-demográficas, personales y de estudio.

MÉTODO. El presente trabajo se enmarca dentro de un diseño descriptivo-exploratorio. A una muestra de 853 estudiantes de primer año de la facultad de educación seleccionados de forma intencional, se les aplicó una prueba para la medición de las actitudes hacia la estadística (CAHE) conjuntamente con preguntas sobre carrera que estudia, edad, sexo, procedencia, conocimientos previos, conocimiento del plan de estudios, dificultad percibida frente a la asignatura, expectativas frente a los resultados esperados, ansiedad y desempeño futuro.

Se ha realizado un Análisis de Correspondencias Múltiples para la definición del plano factorial y a partir de ello una clasificación jerárquica usando el método de Ward y los clusters se fueron definiendo a partir de la agregación alrededor de centros móviles (K-means).

RESULTADOS. Se identifican 4 clusters o perfiles de estudiantes. Uno de los clusters está siendo definido por los estudiantes de Educación Infantil que se caracterizan por presentar emociones negativas frentes a la estadística, estiman que van a aprobar en septiembre, consideran que sus conocimientos previos son muy bajos y que no ven útil la estadística en su futuro profesional, por el contrario, los estudiantes de pedagogía tienen emociones positivas frente a la estadística, ven la utilidad de la misma, estiman que van aprobar en la convocatoria de febrero y creen que tienen buenos conocimientos previos. En el congreso se hará una presentación detallada las características de los cuatro perfiles.

DISCUSIÓN. La medición de las actitudes hacia la estadística es un recurso importante y clave en el diseño de acciones que permitan a los estudiantes enfrentarse a la misma, sin embargo, estas acciones deben ajustarse a los distintos tipos de estudiantes con que cuenta la facultad. La descripción de los perfiles permite identificar las variables a tener en cuenta en el diseño de dichas acciones.

Propiedades psicométricas del Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE)

Sonia Janeth Romero Martínez, Xavier Giovanni Ordóñez Camacho, Covadonga Ruíz de Miguel

INTRODUCCIÓN. Las actitudes de los estudiantes hacia la estadística son creencias preconcebidas sobre la utilidad e influencia de la estadística tanto en el proceso de aprendizaje actual como en el desempeño profesional futuro. Algunas investigaciones previas realizadas en esta área han encontrado que las actitudes pueden influir tanto en la motivación como en los procesos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos. A pesar de su importancia y de que existen varios instrumentos para medir las actitudes solo unos pocos estudios analizan sus propiedades psicométricas en profundidad. Por este motivo, el objetivo del presente estudio es analizar la estructura factorial y la fiabilidad de las puntuaciones del CAHE, un test que combina ítems de dos instrumentos comúnmente usados para medir dichas actitudes: SATS (Roberts y Bilderback, 1980) y EAE (Auzmendi, 1992).

MÉTODO. El test CAHE, compuesto por 24 ítems de formato Likert y 3 dimensiones, se ha aplicado a una muestra no probabilística de 836 alumnos de la Facultad de Educación de la UCM. Para confirmar la estructura tridimensional se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) usando el método de Máxima-Verosimilitud-Robusta y la matriz de covarianzas asintóticas, procediendo después al análisis de la fiabilidad de las puntuaciones.

RESULTADOS. Los Indices de Modificación (IM) sugieren una re-especificación de la estructura dimensional, reduciendo el test a 16 ítems. En esta versión reducida se confirma la estructura de 3 dimensiones que de acuerdo a su composición se han llamado emociones positivas, negativas y utilidad, con un factor de segundo orden (actitudes) que las resume. El modelo final presenta muy buen ajuste (χ^2=123.20; 101gl; p=.066, RMSEA=.024; CFI=NNFI=1; SRMR=.045) y saturaciones significativas de todos los ítems. La fiabilidad de las puntuaciones de cada escala ha sido de .921, .744 y .724 respectivamente.

Discusión: Por medio de este trabajo se ha confirmado la estructura factorial propuesta para el CAHE, siendo un instrumento sencillo y corto, de rápida aplicación y que cuenta con adecuadas propiedades psicométricas, lo que permite mejorar el diagnóstico de las actitudes y diseñar intervenciones precisas que permitan a los estudiantes mejorar su desempeño académico y motivación hacia el estudio.

Sexismo Hostil y Benevolente: Una realidad entre el alumnado payo y gitano de la ESO

Pedro Rojas Pedregosa, Rafa Moreno Díaz

INTRODUCCIÓN. La primera aportación a los estudios sobre desigualdades y género es la de Allport (1962), en la que se observó un tipo de prejuicio hostil a nivel social denominado sexismo y que ofrecía una forma de aversión hacia las mujeres, en función de la cual era relegada a un estatus inferior.

Para Asensio (2011) estas dificultades se acentúan aún más en las mujeres gitanas, por un lado en el absentismo escolar, mayor en ellas que en ellos, ya que *"las funciones y roles de las mujeres gitanas hacen que el peso de la tradición condicione su vida de tal modo que la escolaridad se perciba como algo subsidiario e innecesario"*. Con estos resultados se evidencia el peligro de poder justificar formas sexistas bajo una aceptación benévola o paternalista debajo de la que se encuentra un sexismo hostil encubierto. Hecho corroborado en el estudio de Lameiras & Rodríguez (2003) al comprobarse que los chicos son más sexistas hacia las mujeres y poseen mayores actitudes benevolentes hacia los hombres. También se acredita que a menos estudios más actitudes sexistas.

OBJETIVOS.
- Comprobar el sexismo hostil y benevolente en el alumnado de la ESO de Córdoba.
- Determinar el grado de sexismo hostil y benevolente en los distintos cursos de la ESO
- Valorar las diferencias entre payos y gitanos a la hora de valorar el sexismo hostil y benevolente
- Saber quién si las chicas son más sexistas que los chicos o viceversa.

METODOLOGÍA. El número total de la muestra (N= 1027) fue tomada en 6 institutos públicos de educación secundaria y 1 concertado de la provincia de Córdoba donde existían bolsas poblacionales étnico-culturales adecuados al perfil buscado (gitanos, inmigrantes y payos). La media de edad de la muestra fue de 14.07 años (d.t. = 1.418) y un rango de edad entre 12 y 19 años. En cuanto a la distribución por sexos 549,45 (53.5%) eran chicos y 477,55 (46.5%) eran chicas.

RESULTADOS. Los resultados descriptivos en sexismo hostil nos indican que existen diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos, caso contrario ocurre con el benevolente, así como diferencias entre cursos y etnias culturales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. Los resultados estadísticos obtenidos nos permiten observar que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas a nivel de S.H. pero si en S.B., lo que viene a corroborar en parte la investigación de otros autores. (Expósito & Moya, 1998; Lameiras & Rodríguez, 2002; Glick & Fiske, 2001 y Moya *et al.* 2002) y vienen a corroborar como el S.B. se camufla como prejuicio social dificultando su observación. Por otro lado, los análisis realizados entre los grupos étnico-culturales estudiados evidencian una significatividad en S.H. de gitanos hacia los otros dos grupos, y ninguna en S.B.

Sexting en adolescentes ¿Conscientes del peligro?

Cristian Molla-Esparza, Lorena Rodríguez-García, María Emelina López-González

INTRODUCCIÓN. De manera general, la práctica de *sexting* implica la difusión de contenido de carácter sexual, normalmente producido por el mismo remitente, a través de algunos soportes y medios de uso habitual (móvil, ordenador, redes sociales, etc.). Igualmente, tiene mucho que ver con cómo se conjuga el uso de los medios tecnológicos con la vivencia de la sexualidad. Sin embargo, esta actividad deja de ser segura cuando se traiciona la confianza del remitente o protagonista, es decir, cuando el uso que se realiza de los contenidos de carácter erótico, infringen la voluntad del mismo, siendo reenviados a terceros sin su propio consentimiento. En el caso específico de adolescentes, el *sexting* puede tener serias implicaciones de diversa índole, pero muy especialmente como una forma de acoso escolar.

OBJETIVOS. En este trabajo se abordó la opinión que tienen adolescentes que practican *sexting* sobre las intenciones o propósitos de su práctica. De manera concreta, si lo practican con intención de hacer daño y si, aun no existiendo tal intencionalidad, son conocedores de la peligrosidad que entraña.

MÉTODO. La muestra estuvo formada por 637 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, alumnado de ESO escolarizado en una región de la provincia de Valencia. Se empleó un cuestionario para detectar la práctica de *sexting,* las intenciones de dicha práctica, la mayor o menor conciencia sobre las consecuencias y la necesidad de una medida educativa al respecto. Para analizar los datos se realizó un análisis de correspondencias y correlaciones *Rho* de Spearman.

RESULTADOS. Los jóvenes no percibieron el peligro que puede entrañar la práctica de *sexting*. Un 60% fueron ajenos a las posibles consecuencias dañinas que puede tener en el protagonista, pensando que esta práctica se hace sin interés expreso de hacer daño. Sin embargo, un 28% consideraron que sí puede suceder, aun cuando no lo practiquen con esa intención. Los datos revelaron un alto número de adolescentes de ambos sexos que creían necesario adoptar medidas educativas respecto al tema, tanto considerando que el envío de *sexts* podía tener un interés de hacer daño, como si no. Estos resultados no pueden pasar desapercibidos a los profesionales y deberían promover la inversión de esfuerzos en nuevos estudios orientados a intervenciones formativas de carácter preventivo.

Conocimientos sobre el Virus de la Inmunodeficiencia Humana entre jóvenes con formación universitaria

María Inmaculada Iglesias Villarán

INTRODUCCIÓN. Pese a los numerosos avances que han tenido lugar, en la última década, en la lucha contra el VIH y el sida, en 2014 aún seguían viviendo con esta enfermedad, según ONUSIDA, 4 millones de adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años.

En el caso de España, si bien las tasas de nuevos diagnósticos de VIH son similares a las de otros países de Europa, siguen siendo superiores a la media de los países de Europa Occidental y de la Unión Europea, con 3366 nuevos diagnósticos de VIH en el año 2014.

Esta situación plantea no pocos interrogantes sobre las que podrían ser las causas de los nuevos contagios que se siguen dando en esta población, pese a la aparente disponibilidad de información y recursos.

OBJETIVOS. Este estudio tiene como objetivo principal valorar los conocimientos que sobre el VIH tienen los jóvenes españoles, pertenecientes a estudios de posgrado. En concreto, los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachiller, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Huelva.

Como objetivo derivado, se pretende reflexionar sobre las posibles relaciones entre el nivel de conocimiento existente y la continuidad de nuevos casos.

MÉTODO. Este trabajo ha seguido un método descriptivo, descartando ninguna hipótesis de partida y centrándose en la descripción de la población objeto de estudio midiendo las variables presentes, para luego integrar sus mediciones en el análisis del objeto de investigación. Para ello se ha empleado un cuestionario basado en una Escala Likert, principalmente, y se ha recurrido al programa de análisis de datos SPSS V.17, para su posterior interpretación. El material ha quedado compuesto por un total de 91 escalas de actitudes, que fueron pasadas durante el curso académico 2014/2015.

RESULTADOS. Existe una significativa falta de correlación en las respuestas dadas para algunos de los ítems. Así, si bien los miembros de la muestra afirman conocer la diferencia entre el VIH y el sida, así como sus repercusiones, un 80,2% afirma además conocer las vías de transmisión del virus y, por último, un 61,5% entiende que el virus no está bajo control; nos encontramos con que para una proporción considerable de la muestra, sigue siendo una infección asociada a grupos sociales marginales, tal y como sucedía al inicio de la pandemia; en más de la mitad de los casos se continúa hablando de grupos de riesgo y no de prácticas de riesgo y sólo un 67% identifica las relaciones sexuales como principal vía en la transmisión horizontal, por lo que un elevado porcentaje no sabría identificar cuál es la principal causa de los nuevos contagios.

CONCLUSIONES. En definitiva, podemos afirmar que la información que, aparentemente, manejan los jóvenes españoles en general, jóvenes con estudios universitarios, inclusive, está llena de lagunas y se contradice con las conductas que llevan a cabo en la práctica. Esto nos hace pensar que sigue siendo de vital importancia continuar trabajando en el diseño de estrategias que contribuyan a que tomen verdadera conciencia de la importancia de esta infección, adquieran una formación veraz y actualizada, y se consideren más susceptibles de poder adquirirla, percibiéndola como un hecho real que sucede producto de la emisión de prácticas de riesgo y que hoy día, no está vinculada a colectivos desfavorecidos o marginados. En la actualidad, el VIH y el sida no entienden de clases sociales, niveles educativos o socioeconómicos, sino que son, más que nunca, un problema de todos.

Importancia, nivel de satisfacción y principales funciones que posee la familia española hoy

Víctor León Carrascosa, Ana Carmen Muñoz Hueso

A pesar de los continuos cambios políticos, sociales, tecnológicos… que se han producido y se producen en las sociedades con el paso de los años, la familia siempre permanece. Bien es cierto que, este primer agente socializador del ser humano, se ha visto obligado a evolucionar, a cambiar. Con el paso de los años ha modificado aspectos relacionados principalmente con su estructura, organización y funciones. Estas modificaciones adaptativas han producido que numerosas personas hayan podido cambiar sus percepciones y creencias en diferentes asuntos importantes a la hora de la consideración de los pilares fundamentales de la familia.

En esta investigación se ha tratado de analizar, siguiendo una metodología cuantitativa, gracias a un estudio (nº 3002, 2014) realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, cuales son las creencias que tienen las personas entrevistadas (N= 2464) sobre la importancia y las principales funciones que posee la familia española en la actualidad. Además de profundizar sobre el nivel de satisfacción familiar que tienen los encuestados.

Los resultados informan que la familia continúa siendo un pilar fundamental para la sociedad y para la realización de las personas. Se apunta como la mayoría de encuestados posee un alto nivel de satisfacción en su familia. Además se constata como la crianza de los hijos junto con el desarrollo socioafectivo de sus miembros son consideradas como sus principales funciones. De este último punto se vislumbra cómo las funciones de la familia siguen vertebrándose en la satisfacción de las necesidades básicas de los hijos pero se está evolucionando hacia un modelo más emocional ya que se está aumentando el porcentaje de protagonismo que se está dando a la parte más socioafectiva de la familia. Aspecto indiscutible de ser considerado y potenciado.

A partir de los resultados se puede determinar como la familia sigue siendo un pilar fundamental para el desarrollo integral de las personas. Un cimiento social en continua evolución y adaptación a los cambios. En dicha evolución, y considerando la alta estima y nivel de satisfacción que se posee de la familia, es de vital importancia realizar acciones que empoderen, desde todos los puntos de vista del desarrollo humano, de herramientas a sus miembros y a aquellas instituciones, como por ejemplo las de tipo educativo, con las que se relaciona. Se comprueba una vez más como la familia evoluciona, permanece en el tiempo. Eso sí, se necesita profundizar en mayor medida en su conocimiento, en sus rasgos fundamentales para poder así darle el suficiente poder para mejorar, optimizar el desarrollo de cada uno de sus miembros y, por ende, de la sociedad actual.

Evidencias de validez criterial de una escala de autoeficacia de las inteligencias múltiples

Javier Cejudo, Lidia Losada, Juan Carlos Pérez-González

INTRODUCCIÓN. La evaluación objetiva de las inteligencias múltiples es prácticamente inexistente. Sin embargo, sí existen algunas escalas de autoinforme, aunque de moderada o baja validez (e.g., Almeida et al., 2010; Furnham, 2009). Una de estas escalas, la IAMI, es una escala de evaluación de la autoeficacia para las inteligencias múltiples desarrollada en Argentina y que hemos adaptado a población adolescente de España.

MÉTODO. Para la validación del instrumento se realizó un estudio con una muestra de estudiantes de educación secundaria de 11 a 19 años (n=313), y se utilizaron, además de la IAMI, el BASC-S3 como evaluación mediante autoinforme y el BASC-T3 como evaluación mediante heteroinforme de numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positvas (adaptativas) como negativas (clínicas).

RESULTADOS. Varias subescalas de la IAMI mostraron validez convergente con las dimensiones, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales del BASC-S3 en la dirección e intensidad esperada. Igualmente, varias subescalas de la IAMI mostraron validez convergente con las dimensiones exteriorizar problemas, interiorizar problemas, problemas escolares, habilidades adaptativas e índice de síntomas comportamentales del BASC-T3 en la dirección e intensidad esperada. Varias las subescalas del IAMI mostraron poder predictivo sobre las dimensiones desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal, e índice de síntomas emocionales del BASC-T3 y sobre las dimensiones exteriorizar problemas, interiorizar problemas, problemas escolares, habilidades adaptativas e índice de síntomas comportamentales del BASC-T3.

CONCLUSIONES. Estos resultados apoyan la validez convergente y criterial de la adaptación española del IAMI para adolescentes lo que justifica su futura utilización en investigación. Asimismo, se demuestra de nuevo la importancia de las creencias de autoeficacia como predictores del comportamiento en la vida real.

Análisis y valoración de las competencias del Educador Social. Estudio comparativo sobre las competencias en profesionales, titulados y estudiantes respecto a las demandas de formación y empleo.

Leticia Concepción Velasco Martínez, Juan Carlos Tójar Hurtado

INTRODUCCIÓN. Desde proceso de convergencia europea, se asume que el aprendizaje basado en competencias ha supuesto una transformación de la enseñanza universitaria que trata de dar respuesta a las actuales demandas de formación.

En consecuencia, el enfoque por competencias ha provocado nuevos cambios en la forma de diseñar, desarrollar y evaluar los procesos educativos. En este sentido, los libros blancos y las distintas normativas universitarias promueven un "alineamiento constructivo" de los componentes claves del currículo (Biggs, 2005); concediéndoles a las competencias, el rol de referente curricular que da coherencia al diseño de las nuevas titulaciones. De este modo, una de las contribuciones más innovadoras del EEES, es el tratamiento otorgado a las denominadas competencias genéricas o transversales. Dichas competencias permiten extender la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, abarcando un desarrollo más integral de las personas (Sanchéz-Elvira et al., 2010)

OBJETIVOS. El presente estudio tiene como objetivos principales: a) analizar y valorar el sentido y alcance de las competencias genéricas contenidas en el Grado de Educación Social de distintas universidades, en términos de pertinencia y representatividad en la titulación; b) comparar el grado de importancia que los estudiantes conceden a las competencias en su formación; así como los titulados y profesionales para su desarrollo laboral; c) conocer el nivel de adquisición de competencias que poseen los estudiantes antes de comenzar el Grado, en relación al dominio que poseen los titulados al finalizarlo.

MÉTODO. Se analizaron las competencias genéricas a través de la estrategia metodológica propuesta por Ponce y Tójar (2014), que consistió en el diseño de tres versiones de un cuestionario que se administraron a estudiantes que estaban cursando el Grado, titulados que habían finalizado los estudios y profesionales que ejercían su labor como educadores sociales. La aplicación de los cuestionarios permitió relacionar la pertenencia y el nivel de dominio de las competencias requeridas, con los distintos sectores y áreas de inserción laboral.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. La información recogida en los cuestionarios sugiere propuestas de mejora y cambios respecto a la descripción y tratamiento de algunas competencias, poniendo en valor la importancia de impulsar el desarrollo de determinadas competencias que los titulados deberían adquirir para ajustarse a las demandas de las diversas áreas de actividad profesional. Por otro lado, el diseño y validación de los cuestionarios elaborados para este estudio supone un conjunto de herramientas fundamentales para valorar y tomar decisiones sobre la adecuación de las competencias del Grado de Educación Social, así como de otras titulaciones, realizando las adaptaciones oportunas a cada contexto formativo.

Roles y funciones empleados en la tutoría e-learning. Estudio mixto en el contexto de la formación continua de trabajadores

Miguel Ángel Fernández Jiménez, Esther Mena Rodríguez

INTRODUCCIÓN. La formación online es ya una realidad en el ámbito educativo. Este trabajo se centra en la capacitación de las personas trabajadoras. Para ellas, la teleformación tiene innumerables ventajas. Sin embargo, resulta imprescindible analizar su desarrollo, introducir mejoras y avances, en procesos como el de la tutoría para que esta modalidad de formación cumpla mejor sus objetivos.

OBJETIVOS. La investigación que se presenta en este trabajo se planteó analizar las funciones que realizan los tutores y tutoras elearning durante su labor formativa y cómo era percibida esa labor por parte de los participantes en los cursos. El trabajo analizó por tanto las formas o estilos de tutorización con especial atención a un fenómeno frecuente en esta modalidad de formación, el abandono de estudiantes.

METODOLOGÍA. La metodología empleada es mixta incluyendo técnicas cuantitativas (cuestionario a estudiantes, n = 707) y cualitativas (entrevistas a tutores, n = 8). Los datos se recogieron dentro de un programa de cursos de formación continua a trabajadores de pequeña y mediana empresa y autónomos.

RESULTADOS. Los resultados permitieron analizar en profundidad las dimensiones y funciones que realizan los tutores en su labor formativa y conocer las percepciones que sus estudiantes tienen sobre las mismas. Los análisis cuantitativos (descriptivos, correlacionales y multivariantes, con SPSS), permitieron identificar y describir las tareas y funciones puestas en práctica por los tutores durante las acciones formativas, así como las diferencias que se produjeron en ellas dependiendo del tipo de tutoría desarrollada. Los análisis cualitativos (categorización con Atlas.ti), permitieron organizar diversos sistemas de categorías en relacionados con marcos teóricos. Se elaboraron varios diagramas comprensivos, para cada uno de los marcos teóricos, que permitieron entender de una manera más clara las relaciones entre las categorías y dimensiones de cada uno de los tutores participantes en el estudio.

CONCLUSIONES**.** La investigación permitió conocer las funciones que realizan los tutores y tutoras elearning durante su labor formativa y cómo es percibida esa labor por parte de los participantes en los cursos. Fue posible además, establecer tipologías de tutores según sus funciones y los roles desarrollados, los recursos empleados en su labor y los rasgos que caracterizan a los participantes en este tipo de formación.

Desarrollo humano e investigación participativa: el caso del barrio de Jesús María en la Habana, Cuba

Dolores Limón Domínguez, Rocío Valderrama Hernández, Leticia Concepción Velasco Martínez

INTRODUCCIÓN. Este estudio resume parte del trabajo desarrollado en una investigación participativa realizada en el Barrio de Jesús María, en La Habana Vieja (Cuba), que tiene al agua como centro de interés y como herramienta para la consolidación del desarrollo humano en el propio contexto. En este estudio participaron investigadores/as de la Universidad de Sevilla (coordinación), y de la Universidad de Málaga, el Grupo de Desarrollo Integral de la Capital, la Secretaría de la Asamblea Municipal del Poder Popular de la Habana Vieja, el Consejo de la Administración Municipal, el Programa de Desarrollo Humano Local y el Consejo Popular de Jesús María. Todos los miembros del equipo de las diversas entidades actuaron como investigadores/as al mismo tiempo que fueron protagonistas de los cambios que se generaron durante el desarrollo del proyecto.

OBJETIVOS. Mejorar la calidad de vida del barrio, educando desde la propia comunidad y cambiando las condiciones del mismo con la participación de toda la población. Todo ello, debería concretarse en un Plan Estratégico Comunitario con el fin de dar continuidad a los procesos participativos iniciados en la investigación

MÉTODO. La metodología participativa se concretó en un diagnóstico ambiental del Barrio a través de un taller de análisis DAFO, en el que se implicaron todos los sectores participantes. El diagnóstico se completó con un cuestionario descriptivo (n= 528) sobre la estructura del barrio. Como resultado del diagnóstico ambiental se elaboró un Plan Estratégico Comunitario con el objetivo de elevar la calidad de vida del barrio, educando a la comunidad y mejorando las condiciones del mismo desde el punto de vista constructivo y social con la participación de toda la población.

RESULTADOS**.** A través del diagnóstico ambiental se elaboró un catálogo de debilidades y amenazas que, durante el taller DAFO, fueron neutralizadas a partir del análisis de las oportunidades y fortalezas del propio barrio. El cuestionario descriptivo aplicado permitió conocer las características y estructura del barrio, completando el diagnóstico con los recursos disponibles de los propios participantes y su contexto. Ambos procedimientos, permitieron elaborar de forma colaborativa un Plan Estratégico Comunitario.

CONCLUSIONES. A partir de la construcción del Plan Estratégico Comunitario y del proceso de diagnóstico ambiental, se consiguió el empoderamiento de la población del barrio. Por tanto, se confirmó cómo la metodología participativa empleada, tomando al agua como centro de interés socio-ambiental, es una herramienta clave para la consolidación del desarrollo humano en el barrio de Jesús María, en La Habana Vieja de Cuba.

Nuevos retos y empleabilidad del profesional de la Pedagogía. Estudio mixto de trayectorias profesionales

Francisco-José García-Aguilera, Juan Carlos Tójar-Hurtado

INTRODUCCIÓN. La Pedagogía y la figura del profesional en dicha disciplina han evolucionado vertiginosamente en los últimos años. Los planes de estudio universitarios han ido dibujando un perfil profesional cada vez más orientado a considerar la Pedagogía como una disciplina transversal y adaptable a contextos muy variados de intervención, mucho más allá del ámbito escolar: empresas, orientación laboral, TIC, recursos humanos, etc…

OBJETIVOS. En esta investigación se pretendió analizar cómo han evolucionado las trayectorias profesionales de pedagogos y pedagogas; cómo el bagaje de estos profesionales, se ha ido enriqueciendo desarrollando tareas, asumiendo nuevos retos y responsabilidades, que han otorgando unos rasgos distintivos y nuevas competencias a esta profesión. La idea fuerza de esta investigación es que el análisis y la interpretación de trayectorias individuales de profesionales, puede permitir la profundización en el conocimiento de los sectores en los que la Pedagogía está emergiendo, así como su potencial de empleabilidad. Por tanto, se trató de analizar la empleabilidad del pedagogo/a a través de la interpretación de trayectorias profesionales individuales, los puestos de trabajo desempeñados, las funciones y tareas realizadas, así como las percepciones sobre su propia trayectoria profesional.

METODOLOGÍA. La investigación se ha realizado empleando una metodología mixta basada en encuestas y entrevistas en profundidad. El cuestionario construido, aplicado a profesionales de la Pedagogía en ejercicio (n_1 = 142), permitió obtener una perspectiva general de la profesión, lo que ofreció una visión actual del contexto laboral y de los sectores donde el pedagogo/a ejerce su actividad, además de ayudar a seleccionar los perfiles profesionales que más se ajustaban a los objetivos de la investigación. La entrevista en profundidad se aplicó a una selección de informantes (n_2 = 4) que habían destacado por su desarrollada carrera laboral en la Pedagogía.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. De los resultados cuantitativos, se observó cómo los profesionales encuestados se distribuyen mayoritariamente en empresas de titularidad públicas, aunque cada vez más cerca de las posibilidades de empleabilidad del profesional de la pedagogía en el sector privado (48,9%). En lo relativo a los planes de estudio, se puede afirmar que existe una clara tendencia a la homogeneización de las enseñanzas con la implantación del Espacio Europeo. En lo que concierne a las competencias (se valoraron 31), se observó que, existe un desarrollo importante en aquellas relacionadas con los aspectos legales y más teóricos de la disciplina y que destacan en el diseño de programas socioeducativos. En lo que respecta a los resultados más destacados de la fase cualitativa, se observa cómo se encuentran elementos comunes en las diferentes trayectorias profesionales, en cuanto a carencias y sobretodo necesidades, retos y oportunidades en el quehacer diario del profesional de la pedagogía. Se identificaron 14 categorías ad hoc de las cuales, tras un primer análisis de coocurrencias, se establecieron cuatro de ellas como categorías principales: Vocación, Competencias, Ámbitos de intervención y Nichos de trabajo alternativo. Cada una de ellas permitió construir diversos diagramas comprensivos que

permiten analizar en profundidad qué factores se relacionan con las trayectorias profesionales de éxito en la Pedagogía.

Evaluación de competencias del profesional de la Psicología. Estudio comparativo de percepciones sobre competencias de profesionales, titulados y estudiantes

Juan Carlos Tójar-Hurtado, Miguel-Ángel Fernández Jiménez, Leticia Concepción Velasco-Martínez

INTRODUCCIÓN: Desde que el modelo por competencias se introdujo en los títulos de grado del sistema universitario español, resulta prioritario evaluar, reevaluar y actualizar el grado en que las competencias son pertinentes para la formación de los futuros graduados. Al mismo tiempo, la comparación entre las competencias que todavía no se han adquirido (antes de comenzar el grado), y las que se han trabajado y desarrollado (al finalizar el grado por los estudiantes egresados), puede ofrecer una información muy útil sobre lo que se está trabajando durante los años de formación en la titulación. En el caso del Grado en Psicología, con nuevos títulos de grados implantados desde el curso 2009/10 y con solo varias promociones de nuevos titulados egresados, resulta muy oportuno analizar la pertinencia y el grado de desarrollo de las competencias básicas incluidas en los planes de estudio.

OBJETIVOS: Conocer el grado de pertinencia de las competencias básicas y transversales que están incluidas en los planes de estudio del Grado en Psicología, valoradas por los estudiantes del grado, los titulados y profesionales de la Psicología. Conocer qué competencias son más desarrolladas con la realización del Grado en Psicología.

MÉTODO: Para el desarrollo de la investigación se ha seguido la propuesta metodológica realizada por Ponce y Tójar (2014) para la evaluación de competencias. De este modo se diseñaron tres versiones de un cuestionario dirigido a profesionales de la Psicología, a estudiantes actuales y a recién titulados con el grado de Psicología. Esta serie de instrumentos vinculados permitió, en relación a las competencias básicas del grado, además de analizar su pertinencia y el grado de desarrollo, relacionar las mismas con los ámbitos y sectores en los que existen oportunidades de empleo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES: Los resultados y las conclusiones sugieren mejoras y modificaciones en relación a algunas competencias, así como lo adecuado de potenciar el trabajo en algunas de ellas para que los titulados tengan más oportunidades de empleo en determinados ámbitos y sectores. La propuesta metodológica presentada se configura, por tanto, como una herramienta clave en la evaluación de las competencias en este título de grado, que puede ser extensible a otros títulos similares con algunas adaptaciones a cada contexto formativo.

Estructura familiar, relaciones familiares y tiempo en casa

Aquilino Polaino Lorente, María Lacalle Noriega, José Manuel García Ramos, María Consuelo Valbuena Martínez

El impacto de la estructura familiar en el desarrollo de los niños y adolescentes está siendo estudiado desde muy diversos puntos de vista, siendo numerosos los estudios realizados hasta la fecha, especialmente en el ámbito anglosajón. Así, encontramos estudios empíricos sobre la relación entre estructura familiar y bienestar infantil (Osborne y McLanahan: 2007); autoestima y percepción de la propia identidad (Wu: 2008; Heaven: 2008); capacidad para el establecimiento de relaciones sólidas en la juventud (Ryan: 2009; Cavanagh: 2009); desarrollo infantil (Popenoe: 2009); felicidad infantil (Williams: 2001); acceso a la Universidad (Henretta: 2012); estatus económico (Thomson: 2012).

Comprender la incidencia del tiempo dedicado a la familia en el desarrollo de los hijos es de suma importancia por muchas razones. En primer lugar, la inestabilidad familiar crece progresivamente desde hace tres décadas como resultado de importantes cambios socio-culturales y jurídico-políticos.

En segundo lugar, el estilo de vida actual en las grandes ciudades complica con frecuencia la vida familiar, dificultando la posibilidad de pasar tiempo con la familia.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta también el cambio que se ha producido en la división de los roles familiares y en el modelo “ideal” de familia nuclear hasta hace no mucho tiempo: la madre en casa al cuidado de todo lo doméstico y el padre trabajando para el sustento de la familia.

Creemos que un conocimiento más profundo de la incidencia de las relaciones familiares en la adolescencia puede resultar de gran utilidad para comprender algunas de las crisis por las que se atraviesa en esta etapa tan importante para la vida, así como para ayudar al propio adolescente a superarlas. Para los docentes y formadores esta información puede ser crucial.

El presente trabajo empírico, con muestra probabilística estratificada y proporcional de 751 alumnos adolescentes de diferentes centros educativos (privados, concertados y públicos) de la Comunidad de Madrid, muestra que hay una relación directa entre la estructura familiar, el tiempo que los miembros de la familia comparten y el nivel de relaciones familiares. Todos los análisis estadísticos fueron realizados con SPSS V.21 (Análisis descriptivo, correlacional y de ANOVA simple y factorial, básicamente) para el contraste de las hipótesis.

Se ha constatado que a mayor tiempo dedicado a la familia corresponden mejores relaciones familiares, tanto en hombres como en mujeres. Además, el tiempo dedicado a la familia tiene una incidencia clara en algunos factores medidos en Beck, Hamilton y SIV. Así, se comprueba que el tiempo dedicado a la familia incide en el nivel de autoestima de los hijos, especialmente en las chicas; en la facilidad o dificultad para relacionarse; en el nivel de depresión; en el nivel de ansiedad; en el nivel de egocentrismo; en el nivel de conducta pro-social, independencia, conformidad

y de liderazgo. No hemos encontrado incidencia del tiempo dedicado a la familia en otras variables.

Elaboración de una rúbrica analítica para evaluar escritura argumentativa en estudiantes de educación superior

Guadalupe López Bonilla, Claudia Salinas Boldo

La lengua escrita es un vehículo para acceder al conocimiento y un medio para dejar constancia de lo aprendido en contextos institucionales, principalmente en las instituciones educativas. Para evaluar la lectura en general, y la lectura crítica en particular, la literatura especializada ha considerado evaluaciones más auténticas que involucran la respuesta a preguntas abiertas sobre textos leídos por los estudiantes, pues permiten evaluar distintas dimensiones del proceso. De manera similar, los textos escritos por estudiantes con consignas específicas que incluyan la lectura de múltiples textos, permiten ver su capacidad para relacionar textos distintos (intertextualidad), asumir una postura crítica frente a ellos, y argumentar de manera clara y persuasiva. Esta forma de evaluar implica el uso de rúbricas con criterios claros para lograr que distintos evaluadores lleguen a conclusiones similares sobre los textos evaluados. Las rúbricas analíticas ofrecen a los evaluadores pautan claras sobre el proceso de lectura en sus distintas dimensiones y niveles de logro. Sin embargo, para evaluar los procesos de argumentación y manejo de la intertextualidad predominan rúbricas holísticas, que si bien pueden abordar los distintos elementos susceptibles de ser evaluados mediante estas tareas, no siempre dan cuenta de la variedad de respuestas posibles frente a la tarea a evaluar. En este trabajo presentamos el proceso mediante el cual adaptamos una rúbrica holística a una rúbrica analítica para evaluar textos argumentativos de estudiantes de licenciatura.

El propósito de la investigación fue contar con un instrumento de evaluación auténtica que diera cuenta de las respuestas posibles a preguntas que evalúan la construcción de argumentos basados en la lectura de múltiples textos. La rúbrica original consistía en una descripción escalonada de diferentes niveles de desempeño en el desarrollo de la argumentación en su totalidad. A través de una primera prueba piloto, identificamos las descripciones que no correspondían con algunas de las respuestas que recabamos, lo que nos llevó a descomponer el instrumento para obtener una rúbrica analítica, proceso que se afinó aún más en una segunda prueba piloto. El instrumento incluye la lectura de dos textos académicos sobre un mismo tema, y se probó con estudiantes egresados de una licenciatura en ciencias exactas, así como con estudiantes de sexto y octavo semestre de la misma licenciatura. En su conjunto, el proceso de pilotaje nos permitió a su vez recabar muestras de escritura que ilustran los distintos niveles esperados en la tarea, como insumo importante para posibles evaluadores de una tarea similar. El universo de material utilizado en el pilotaje fue de 19 ejercicios de lectura crítica y 32 ejercicios de argumentación. La rúbrica final consiste en cinco dimensiones y seis niveles para cada una.

La lectura y la escritura, procesos íntimamente ligados, son pilares de la educación formal. La relación entre una y otra, evidente en el tipo de actividad que aquí se describe, da cuenta de procesos cuya complejidad es difícil evaluar. Contar con un instrumento de esta naturaleza puede orientar al diseño de ejercicios que permitan su desarrollo y a evaluarlos con criterios más claros.

Ciencia y Complejidad: nuevas orientaciones que hacen de la ciencia una herramienta de cambio

Lucía Alcántara Rubio

INTRODUCCIÓN. Hacer ciencia en la escuela se constituye como una actividad en el marco de un sistema social complejo cuya finalidad consiste en la construcción significativa de nuevas maneras de pensar, hablar, sentir y actuar que permiten explicar y transformar el mundo que nos rodea (García, J.E., 2004).

Ahora bien, de acuerdo con Niño, L., (2012), al referir la forma de enseñar Ciencias en la educación básica se ve con preocupación, ya que de manera generalizada se toma la ciencia como un proceso terminado, algo que ya ha sido descubierto por otros y que necesita tan solo ser transmitido por aquellos que dicen conocer y manejar el lenguaje científico. Esta forma tradicional de presentar los conceptos científicos tanto a los estudiantes como a la comunidad, sesga la posibilidad de concebirla como actividad social y vivencial, e impide la comprensión de la complejidad de mundo, y de las relaciones inherentes que se deben dar entre los individuos, su cultura, su contexto y el ambiente (Furman, M. y Podestá, M.E., 2009)

Al mismo tiempo, las publicaciones sobre la didáctica de las ciencias, ponen de relieve que la imagen reduccionista, determinismo y fragmentación del conocimiento es transmitida por profesores, textos escolares y medios de comunicación. De tal manera, se encuentra que tanto profesores como estudiantes, y público en general, tienen concepciones distorsionadas sobre el trabajo científico que pueden ser transmitidas explícita o implícitamente por diferentes medios (Roa, R., s/f). Reflexionar sobre la enseñanza de las Ciencias implica adoptar una posición crítica frente a los contenidos del currículo, que al presentarse de forma fragmentada y descontextualizada pocas veces beneficia su comprensión sistémica y compleja. Es preciso transformar estas visiones reduccionistas y extremadamente simplistas del trabajo científico y aceptar su naturaleza de actividad abierta y compleja (Gil, D. 1993; García-Carmona, A.; Vázquez, A. y Manassero, M.A., 2011).

Se hace necesario, por tanto, la revisión de las concepciones que mantenemos los educadores y educadoras acerca de la ciencia y la comprensión que hacemos de ésta en relación a la Educación.

De modo que, el presente trabajo centra su estudio en conocer y analizar las concepciones que mantienen los y las docentes de los diferentes niveles educativos (E. Primaria, E. Secundaria, Bachiller y E. Superior), acerca de la ciencia así como de las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en la práctica educativa; con la intención de detectar posibles obstáculos en su tratamiento y orientarnos hacia nuevos enfoques.

MÉTODO. Investigación de tipo descriptiva, con 58 participantes docentes de Andalucía de distintos niveles educativos, combinado técnicas cualitativas y cuantitativas. Para ello empelamos un cuestionario formado por 15 ítems con una escala tipo Likert analizado con el programa SPSS. Para la información cualitativa se

realizaron entrevistas semiestructurada formadas por 8 preguntas, analizadas con el programa N-VIVO.

RESULTADOS. Encontramos un escaso interés por parte del profesorado participante en relación a las nuevas publicaciones e investigaciones sobre la didáctica de la ciencia, al igual que también se pone de manifiesto que no existe una fuerte implicación por parte de las instituciones a las que nuestros participantes pertenecen. Al mismo tiempo, encontramos que hay un porcentaje elevado de profesores participantes que responden con indecisión ante las afirmaciones planteadas en el cuestionario, lo que nos lleva a considerar que no mantienen una idea clara en relación a la ciencia. Se detectan concepciones reduccionistas asociadas a las dificultades de su práctica.

Por su parte encontramos que hay una tendencia a considerar que en las clases de ciencia no se suele dar demasiada importancia a los contenidos actitudinales, como el interés del alumnado, motivación, creatividad y curiosidad, observando también un alto porcentaje de indecisión.

Otro dato a destacar es el alto porcentaje que considera que la ciencia clásica nos ha llevado a considerar a la naturaleza de forma autómata y mecánica.

Por otra parte, encontramos cierta inclinación en considerar que continúa existiendo una desvalorización de las ciencias socio-ambientales por parte de docentes, directivos, padres y actores sociales diversos.

Otro aspecto destacable es la tendencia a mantenerse indeciso al considerar que la ciencia debe cuidar que no interfiera la condición subjetiva en sus investigaciones, sin embargo encontramos un porcentaje significativo que se mantienen en desacuerdo con tal afirmación.

CONCLUSIONES. La ausencia de reflexión y el carácter reduccionista que se le dota a la ciencia, hace caer a los profesores en tópicos y contradicciones en sus ideas acerca de cómo se produce el conocimiento y cómo llevarlo a la práctica. Sus concepciones sobre este tema no están bien definidas, ni son coherentes en todos sus aspectos.

Se evidencia que es necesario implicar a la comunidad educativa en el desarrollo de esta dimensión esencial de la formación de los docentes, superando los obstáculos detectados y favoreciendo la inmersión en una cultura científica desde la perspectiva de la Complejidad.

Predisposición al aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina y su asociación con los factores afectivos y del proceso formativo

Javiera Andrea Ortega Bastidas, Eduardo Fasce Henry, Camila Espinoza Parcet, Liliana Ortiz Moreira, Paula Parra Ponce, Olga Matus Betancourt, Cristhian Pérez Villalobos, Nancy Bastías Vega, Carolina Márquez Urrizola

INTRODUCCIÓN: El desarrollo de habilidades de aprendizaje autodirigido se ha entendido como la capacidad de utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para aprender continuamente. Según Knowles (1975), el desarrollo de estas habilidades puede ser fundamental para el desarrollo profesional y personal. Esto es crucial en un contexto socio-cultural y científico caracterizado por constantes cambios, para lo cual se requiere generar modelos y prácticas educativas que estimulen el estudio independiente (Fasce, 2008). Por esta razón, surge la necesidad de que los estudiantes desarrollen dichas habilidades con la finalidad de que puedan adaptarse a los cambios que experimenta el conocimiento biomédico y la sociedad, aspecto de primordial importancia por su implicancia en la salud de la población.

OBJETIVO: Analizar los cambios del aprendizaje autoridigido que experimentan los estudiantes de medicina de una Universidad tradicional chilena durante sus primeros cinco años de estudio y determinar la influencia que sobre ellos ejercen los factores afectivos y del proceso formativo.

METODOLOGÍA: Investigación cualitativa, descriptiva, basada en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin. Participaron 20 estudiantes de 4º y 5º año de la carrera de medicina, seleccionados por una muestra de máxima variación. Se realizaron 20 entrevistas semi-estructuradas y 2 focus group, previo proceso de consentimiento informado. Los datos fueron analizados hasta el nivel de codificación selectiva a través del programa Atlas-ti 7.5.2.

RESULTADOS: *Condiciones causales* de la predisposición al aprendizaje autodirigido, ingreso a la Universidad y el ingreso a la clínica. *Contexto*, modelo educativo de la Universidad orientado a las competencias, características de los niveles de aprendizaje autodirigido, formación de docentes en educación médica. *Factores intervinientes*, a) Docente: tipo de docente, estructura de la clase, evaluaciones, directividad docente en la entrega de material; b) Estudiantes: concepto de éxito y aprendizaje, características personales, motivación y preferencias personales; c) Pares: influencia entre pares, estudio en grupo; d) Carrera: percepción de los ciclos formativos y exigencias académicas, práctica y pacientes. *Consecuencias* en el aprendizaje, a) Transversales: concepto de aprendizaje, de éxito y autonomía, resultado de aprendizaje obtenidos, percepción de la carrera y motivación; b) Exhibición de conductas de autonomía y c) Exhibición de conductas de autonomía: repercusiones en el aprendizaje, afectividad y motivación.

CONCLUSIÓN**:** Los resultados muestran que el aprendizaje autodirigido de los estudiantes no presenta una trayectoria lineal durante la carrera, sino que experimenta variaciones irregulares influidas por un conjunto de factores personales (sexo, edad, tipo de establecimientos de enseñanza media de origen, motivaciones académicas, preferencias por tipo de materias, concepto de éxito, estrategias de aprendizaje y de

autorregulación), así como del proceso formativo (clima educativo, directividad docente, características de los programas de asignatura, métodos de enseñanza y de evaluación), que demandan recursos de adaptación disímiles entre ellos. La identificación de estos factores permitirá generar intervenciones que promuevan el desarrollo del aprendizaje autodirigido

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Fasce, E. (2008). ¿Son suficientes las competencias profesionales en la enseñanza de las ciencias de la salud?, Rev de Educ Cienc Salud vol. 5: 81.

Knowles, M. (1975). *Self- directedLearning: A guide forlearners and teachers*. N.Y. Cambridge Book Company.

El papel del entorno familiar en la elección de los estudios universitarios. Un estudio mixto explicativo

Esther Martinez Piñeiro, Esther Vila Couñago

INTRODUCCIÓN. La elección de los estudios universitarios es una de las decisiones más importantes que un estudiante debe realizar en su trayectoria académico-profesional. Esta elección constituye un aspecto crucial en la adolescencia, ya que va a definir, probablemente, su trayectoria profesional adulta. Las distintas aproximaciones teóricas sobre el campo de las elecciones académico-profesionales ponen de relieve la complejidad de este proceso y el conjunto de factores que lo pueden condicionar: personales, familiares, escolares.

OBJETIVOS. El estudio -del que presentamos una parte de sus resultados- pretende identificar los principales factores que explican la elección de los estudios universitarios en el alumnado de la provincia de Pontevedra e indagar en las condiciones en las que tiene lugar dicho proceso de elección. Entre estos factores se encuentra el contexto familiar, aspecto en el que centramos esta comunicación, con el fin de conocer el papel que juega en la elección.

METODOLOGÍA. Se ha utilizado una metodología mixta de investigación. En concreto, se ha empleado un diseño de tipo secuencial explicativo (Creswell, 2003), llevado a cabo en dos etapas: una primera cuantitativa y una segunda etapa cualitativa.

En el estudio cuantitativo ha participado una muestra de 600 estudiantes de 2º de bachillerato de las comarcas de Vigo y Pontevedra, de la que se ha obtenido una submuestra en función de la primera titulación universitaria de preferencia, centrándose este estudio en cinco de ellas (administración y dirección de empresas, ingeniería industrial, medicina, psicología y derecho), y una muestra de 260 estudiantes de 1º de universidad de estas cinco titulaciones. En esta etapa se ha utilizado un cuestionario elaborado *ad hoc* como técnica de recogida de datos.

En el estudio cualitativo han participado como entrevistados 38 de los estudiantes de 2º de bachillerato, tras haber iniciado sus estudios universitarios.

RESULTADOS. El estudio cuantitativo nos indica el escaso peso que tiene el contexto familiar en la elección de los estudios universitarios. El valor promedio obtenido por el alumnado de las diferentes titulaciones para la totalidad de los ítems referidos a este aspecto oscila entre 1,8 y 2,4 en una escala de 1 (ninguna influencia) a 4 (mucha influencia). Entre los ítems considerados, se observa que la influencia atribuida a la madre es ligeramente mayor que la otorgada al padre, concediéndoles aún menos peso a otros miembros de la familia. No obstante, los alumnos universitarios entrevistados otorgan un mayor papel a la familia en el proceso de elección de la carrera, con importantes diferencias entre las distintas titulaciones analizadas.

CONCLUSIONES. El estudio cuantitativo nos indica que el peso del contexto familiar en la elección de los estudios universitarios es menor que el de otros factores estudiados, situándose por debajo de las características de la profesión, pero por encima del contexto escolar. El estudio cualitativo, sin embargo, muestra la gran

relevancia de algunos aspectos como las opiniones y recomendaciones proporcionadas desde el núcleo familiar.

Importancia de las fuentes de información y actuaciones de orientación para la movilidad académica en Europa

Elena Fernández-Rey, Rebeca García-Murias

INTRODUCCIÓN. Los retos educativos que conlleva la convergencia europea hacia un Espacio común de Enseñanza Superior postulan un cambio en el modelo formativo predominante en los últimos años, atribuyendo mayor protagonismo al alumnado en su formación, con una guía adecuada. La orientación, como proceso de ayuda a lo largo de la vida, supone un elemento indispensable para que el sujeto alcance el mayor desarrollo posible en las dimensiones personal, académica y profesional a través de un aprendizaje continuo en un escenario transnacional.

Promover la intervención orientadora en el contexto universitario se perfila como un factor que proporciona a los estudiantes el apoyo y el asesoramiento que requieren y constituye una pieza clave para fortalecer e incrementar las acciones de movilidad en Europa (Akkök, 2009a, 2009b; FEDORA, 2008).

En este contexto, surgen nuevas necesidades de información y orientación por parte del estudiantado en movilidad para llevar a cabo con éxito sus intercambios Erasmus.

OBJETIVOS
Conocer la importancia que otorgan los alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) a las distintas fuentes de información a la hora de realizar una estancia en el extranjero.

MÉTODO. Este estudio se aborda a través de la investigación descriptiva, ya que permite indagar, describir e interpretar la percepción y valoración del alumnado de la USC en relación a la información y orientación, que sobre el programa de movilidad Erasmus recibe desde diferentes fuentes, especialmente desde su institución universitaria.

Así, se llevó a cabo un estudio empírico a través del cuestionario como principal técnica de recogida de información. La muestra estuvo constituida por 596 alumnos de la USC que estaban dispuestos a realizar una estancia Erasmus.

RESULTADOS. El alumnado dispone de diversas fuentes a las que acudir para solicitar información/orientación vinculada a las acciones de movilidad y programas de intercambio. Para discernir cómo valora el estudiantado estas fuentes y, consecuentemente, conocer cuáles habría que potenciar y mejorar desde la institución universitaria, se solicitó su opinión.

Los resultados muestran que el alumnado acude, en mayor medida, a la información otorgada por fuentes externas a la institución universitaria (facilitada por compañeros o amigos). Con una valoración intermedia se encuentra la información proporcionada por la página web oficial de la USC, el coordinador Erasmus y la información de la página web de la universidad de destino.

Sin embargo, relegan a un segundo plano otras actividades específicas de la propia universidad y la información de otros profesores de su titulación.

CONCLUSIONES. Esta situación lleva a reflexionar acerca del papel que en la actualidad ejercen las instituciones universitarias y sus diversos profesionales respecto a las políticas de información sobre las acciones y programas de movilidad (Erasmus). Estos agentes institucionales han de desempeñar un rol clave para una óptima intervención y actuación orientadoras que ayuden al alumnado a tomar las decisiones pertinentes para la realización de su movilidad.

Relevancia de los aspectos interculturales en los procesos de movilidad de los jóvenes: percepción de los profesionales de la orientación

Elena; Rebeca Fernández-Rey; García-Murias

Las habilidades cognitivas, sociales y afectivas interculturales favorecen el desarrollo profesional y personal de los jóvenes (Adalid y Carmona, 2015) y resultan de gran importancia en los procesos de movilidad, en los que resultan relevantes, entre otras, la empatía cultural, la competencia comunicativa intercultural o la competencia lingüística.

Los servicios de orientación a los que acuden los jóvenes que desean realizar una estancia en el extranjero por razones formativas o laborales deberían trabajar con ellos específicamente esas competencias interculturales porque influirán en el éxito de su iniciativa de movilidad.

El objetivo de estudio es explorar la inclusión de los aspectos interculturales en las actividades que realizan con jóvenes en movilidad por parte de los orientadores de cuatro países europeos, analizando qué importancia les otorgan, qué cuestiones son las que abordan con mayor frecuencia y cuáles son las fuentes de información que más utilizan.

La muestra del estudio está constituida por 177 orientadores de la Red EURES, Euroguidance, de oficinas de empleo y de universidades de Alemania, España, Polonia y República Checa.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario construido ad hoc en el que, entre otras dimensiones, se integraba la metodología adaptada a los aspectos interculturales en la movilidad internacional para la carrera de la juventud.

Los resultados obtenidos muestran un consenso en los orientadores de todos los países analizados en su valoración positiva del tópico pero, en cambio, se perciben diferencias a la hora de integrarlo en sus tareas profesionales con los jóvenes que acuden a sus servicios en busca de orientación para llevar a cabo una estancia en el extranjero. También se observan diferencias respecto a las cuestiones que abordan bajo el epígrafe de aspectos interculturales.

Se concluye con el diseño de una propuesta formativa para los profesionales de la orientación en la que se ofrezcan estrategias y recursos para ayudar a los jóvenes que quieran continuar su trayectoria formativa, profesional o laboral en el extranjero y en los que se consideran como un pilar para garantizar su éxito los aspectos interculturales.

Definiendo la iniciación en el desarrollo profesional docente (DPD). Una propuesta de trabajo colaborativa

Tania Alonso Sainz, Gabriel Álvarez López, John Feisal Cárdenas Gómez, Noelia Fernández-González, María Matarranz García, Noelia Fernández Represas

En el contexto de un proyecto más amplio enfocado a definir los procesos por los cuales tiene lugar la iniciación en el Desarrollo Profesional Docente (DPD), el objetivo de esta comunicación es presentar el procedimiento y primeros resultados de un sistema de revisión bibliográfica colaborativa con apoyo en las TIC. Dicho procedimiento, tiene por **objetivos** los siguientes:

Articular un sistema de trabajo cooperativo, que permita la mayor eficiencia de cara a un propósito común: conceptualizar las bases teóricas en torno a la iniciación en el DPD.
Sistematizar la revisión bibliográfica elaborando una base de datos organizada y operativa, para conceptualizar las bases teóricas del debate contemporáneo en torno a la iniciación en el DPD; sirviendo de base para la elaboración de un meta-análisis sobre dicha temática.
Concretar y delimitar los compromisos que a nivel individual se adquieren con el proyecto, apelando a aspectos como la responsabilidad individual y grupal, la interdependencia positiva, la participación igualitaria y la interacción simultánea.

El **método** mediante el cual se ha iniciado este trabajo de revisión de la literatura ha consistido en los siguientes pasos: (1) selección de todas las revistas científicas nacionales e internacionales relevantes en el ámbito educativo (12 en JCR y 28 en SCJR); (2) asignación de las revistas a los miembros del equipo, teniendo en cuenta su nivel de implicación, habilidades y destrezas; (3) revisión sistemática de los artículos asociados a los intereses del estudio para cada una de las revistas asignadas; (4) lectura y estudio personal de los artículos correspondientes, elaborando de manera paralela un análisis de su contenido de acuerdo con los parámetros previamente establecidos; (5) volcado del análisis con el resto de integrantes mediante un instrumento online que se ha diseñado. En la elaboración de esta herramienta online se ha empleado el software gratuito de Google Forms.

Como **resultado** de este proceso, esperamos disponer de una herramienta online donde se haya generado una base de datos de la literatura relevante que contenga, de cada trabajo revisado, las siguientes categorías: referencia completa, resumen, tipo de investigación, aspectos del DPD que aborda, citas relevantes, ideas centrales de las citas destacadas y comentarios y reflexiones del mismo. También se presentarán los primeros resultados de los procesos de revisión de la literatura emprendidos con nuestra herramienta.

En **conclusión**, creemos que las herramientas de trabajo colaborativo facilitan el trabajo en equipo al fomentar la implicación efectiva de todos los miembros y el reparto equitativo de tareas, lo que sin duda facilita la consecución de los objetivos del proyecto. Por otro lado, y a la luz de la diversidad de enfoques dentro del equipo, se espera que este trabajo fomente la discusión y enriquezca así la reflexión, contribuyendo a la mayor precisión de nuestro objeto de investigación, el DPD.

Evaluación comprensiva de un programa de mejora de la calidad de la educación básica en una entidad federativa de México

Lya Sañudo Guerra

INTRODUCCIÓN

Se trata de una investigación evaluativa que tiene como objeto el estudio de los efectos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB, 2014a) logrados en escuelas de educación básica en situación de vulnerabilidad, en una entidad federativa de México en el ciclo escolar 2015-2016.

OBJETIVOS

Evaluar los efectos del PFCEB en las escuelas clasificadas de alta vulnerabilidad en cuanto a los logros especificados en el programa: desempeño en Español y Matemáticas, índices de inclusión, normalidad mínima, rezago y abandono escolar.
Comprender la incidencia del contexto en los logros de la escuela y desempeño educativo para establecer las posibles relaciones entre ambos.

MÉTODO. El enfoque está centrado en la investigación evaluativa comprensiva, basada en estándares, formativa y contextualizada (Stake, 2014). Se pretende una evaluación de los beneficiarios (alumnado y escuelas), contrastando con grupos de control. Se utilizan en cada caso aquellos instrumentos y procedimientos que son pertinentes a la naturaleza de cada indicador, oportunos en relación al contexto: análisis de contenido para las evidencias documentales, cuatro pruebas de Español y Matemáticas en línea (tercero de Preescolar, tercero de Primaria, sexto de Primaria y tercero de Secundaria), cuestionarios en línea para recuperar los índices de inclusión, normalidad mínima y rezago educativo. Se complementó con entrevistas y registros de observación realizadas por los aplicadores locales. El cruce de los resultados permite la triangulación y el comparativo entre las escuelas del Programa, garantiza la validez y confiabilidad de la información.

RESULTADOS. Se aplicaron los instrumentos en un total de 144 escuelas que representa el 20% de las que se registraron en el programa. En los resultados del desempeño de los alumnos un nivel más alto en Español con poca diferencia entre ambos grupos (escuelas atendidas en el programa y control), y un más nivel bajo en matemáticas con una diferencia mínima en las medias de los dos grupos.

En cuanto a la normalidad mínima, el índice de inclusión, rezago y abandono escolar, se encuentra que en los dos grupos están bien evaluados, con poca diferencia en el puntaje, lo cual implica un efecto positivo en las escuelas atendidas por el programa.

CONCLUSIONES. El PFCEB tiene efectos en el desarrollo de la escuela y el logro educativo de los y las estudiantes, pero sólo para acercar a estas instituciones al nivel mínimo esperado. La marginación de la zona en la que se encuentra la escuela, es el factor más relevante para el logro de los aprendizajes esperados, sin embargo, la colaboración entre los padres de familia y autoridades educativas, inciden de manera importante en los resultados finales.

Por otro lado, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Secretaría de Educación Pública (SEP). (diciembre de 2014b). *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (Acuerdo 706).* Recuperado el 2015, de DOF: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328357&fecha=28/12/2013&print...

Stake, R. E. (2014). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en comepetencias.* Barcelona: Graó.

Iniciativa para evaluar el impacto educativo del subsistema de Telebachillerato Comunitario

Milena Villar Varela, Mª José Méndez Lois

En 2013, la Secretaría de Educación Pública de México creó el Telebachillerato Comunitario, que tiene entre sus objetivos principales ampliar la cobertura de educación media superior en zonas rurales y disminuir el rezago escolar a partir de la promoción de técnicas de estudio independiente y la atención del alumno de manera personalizada. Para conocer el impacto educativo del nuevo subsistema, se implementó un estudio diagnóstico de tipo cuasi-experimental. Se seleccionó una muestra de estudiantes de las diferentes entidades federativas y planteles del Telebachillerato Comunitario como grupo experimental, y otros dos grupos control con características similares pero sometidos a diferentes programas de instrucción. Se construyeron instrumentos para evaluar a los alumnos en las áreas de Comprensión lectora y Matemáticas, adaptando dos constructos probados en otros exámenes de alcance nacional a las características propias del Telebachillerato. Con el objeto de hacer posibles las comparaciones interanuales, se utilizó un diseño de equiparación específico para cada dominio de evaluación. Para la construcción de los instrumentos y el procesamiento de la información se siguió la Metodología Ceneval que se caracteriza por incorporar procedimientos robustos que recuperan los últimos avances en psicometría y atienden sus propios estándares de calidad. El análisis de los datos se realizó en dos fases, en la primera se llevó a cabo la estimación de los parámetros de los reactivos y de la habilidad de los alumnos con base en la Teoría de Respuesta al Ítem y, en la segunda, se aplicó la prueba estadística ANCOVA para controlar el efecto de los conocimientos de los estudiantes, previos a su ingreso al bachillerato. Hasta el momento se han realizado dos mediciones a una misma muestra de estudiantes, cada una al finalizar su 1º y su 2º año de estudios. Los resultados sugieren que el desempeño de los alumnos de Telebachillerato Comunitario es similar al que logran los inscritos en un bachillerato escolarizado y significativamente diferente al del Telebachillerato Tradicional. Para corroborar este hallazgo y contar con una medida del logro escolar que alcanzan los estudiantes por haber cursado el nivel educativo, en junio de 2016 se continuará el seguimiento de la muestra al finalizar el 3er año. Por ahora, la multiplicación de planteles de Telebachilleratos Comunitarios permite concluir que se ha atendido con éxito el objetivo de ampliar la cobertura, está en trayecto la evaluación de su impacto educativo.

Mitigación del efecto aleatorio en el estudio de Funcionamiento Diferencial de Reactivos

Luis Humberto Caro Hernández

Entre las pruebas de validez de cualquier instrumento de evaluación están los estudios de Funcionamiento Diferencial de Reactivos (DIF), cuyo fin es aportar pruebas de que el proceso evaluativo se realiza con equidad y no perjudica a grupos que, por sus características socioculturales, se encuentran en situación de marginación. Un problema común en la detección de DIF al probar instrumentos extensos es que los métodos pueden encontrar reactivos con funcionamiento diferencial causado por un efecto aleatorio, lo que puede ocasionar interpretaciones inadecuadas. La presente investigación tuvo por objetivo plantear un nuevo procedimiento para corregir los posibles falsos positivos y verificar la consistencia en los resultados utilizando los métodos de *Mantel-Haenszel*, (propio de la Teoría Clásica de los Tests) y contraste de diferencias en b (que corresponde a la Teoría de Respuesta al Ítem); además de aplicar otros ejercicios tipo *Bootstrap* y utilizando la corrección de Bonferroni para la determinación del α real. Se aprovecharon las respuestas a un instrumento de evaluación de nivel medio superior con alcance nacional que mide dos competencias, Lenguaje y Comunicación con 50 reactivos, y Matemáticas con 60 reactivos. Los grupos focal y de referencia fueron respectivamente los participantes cuya lengua materna es de origen indígena y los que hablan español. Para los ejercicios se conformaron dos muestras similares: la primera elegida aleatoriamente del grupo de referencia (muestra 1) y la segunda extraída de ambos grupos (muestra 2). Bajo la hipótesis de que en los datos pueden encontrarse reactivos con DIF por puro azar, en la muestra 1 se buscó verificar este comportamiento con ejercicios tipo *Bootstrap*, mientras que en la muestra 2 se aplicó una corrección de Bonferroni con el fin de mitigar el efecto en la detección. Al aplicar los dos métodos de detección del DIF en la muestra 1 se encontró, efectivamente, presencia de reactivos con funcionamiento diferencial sin haber causa aparente, incluso con el análisis *Bootstrap*. En la muestra 2 el comportamiento fue similar antes de la aplicación del punto de corte de Bonferroni, pero posterior a esta no se detectó presencia de DIF en algún reactivo. Los resultados mostraron ser consistentes con la hipótesis de que el efecto aleatorio ocasiona la detección de falsos positivos. Esta investigación pretende situar al procedimiento descrito como una mejor alternativa de análisis que la sola aplicación de uno u otro método a los datos de manera directa. El procedimiento propuesto puede ser susceptible de mejorarse en la selección de muestras, la mitigación del efecto aleatorio u otros aspectos.

Explorando las expectativas universitarias de los estudiantes que acceden a la Universidad de Barcelona

Isaac Calduch Pérez, Vanesa Berlanga Silvente, Àngels Alegre Sánchez

La Universidad del siglo XXI tiene el imperativo de comprender el fenómeno de la calidad educativa desde una óptica donde el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, pues, la necesidad de estudiar en profundidad y de forma holística el perfil de los universitarios es innegable. En esta línea, el grupo de trabajo de Expectativas universitarias de los Estudiantes del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona presenta la investigación "Expectativas universitarias de los estudiantes recién llegados a la Universidad de Barcelona" con el objetivo de abrir nuevas visiones sobre el fenómeno de la incorporación de los estudiantes a la universidad, mediante el estudio de las expectativas iniciales sobre la vida universitaria y su evolución a lo largo del primer curso académico. Se analizan las expectativas iniciales universitarias de la cohorte 2016-2017 de la Universidad de Barcelona, entendidas como aquellas creencias previas de los estudiantes, más o menos realistas, sobre lo que esperan encontrar a lo largo de su vida universitaria; enfatizando en tres dimensiones claves: adaptación social, calidad formativa y potencial de desarrollo. Se presenta un estudio transversal a lo largo del primer curso académico que permite identificar las variaciones en dichas expectativas. Para conseguir esta finalidad, se identifican cinco objetivos: 1) describir las expectativas universitarias iniciales de los estudiantes, al entrar a cursar un grado; 2) analizar la evolución y el logro de sus expectativas a finales del primer año; 3) identificar en qué dimensiones los estudiantes tienen unas expectativas menos ajustadas y en cuales más; 4) relacionar los perfiles de los estudiantes con el ajuste de las expectativas a la realidad universitaria y 5) generar propuestas de mejora para las políticas institucionales universitarias. A nivel metodológico, se plantea una investigación de carácter mixto con cuatro fases bien diferenciadas: i) construcción de un test ad-hoc, mediante una revisión profunda de la literatura y un focus group con estudiantes universitarios; ii) Validación de la encuesta mediante un juicio de expertos; iii) pre-test al inicio del curso académico y iv) Post-test al final del mismo. En esta comunicación, se presentan las dos primeras fases que permiten la construcción y validación del test ad-hoc. El focus group ha formado parte del diseño del test ad-hoc de la investigación y ha permitido recoger la información necesaria y de interés para el aseguramiento de la validez de la encuesta.

Disposiciones para la investigación promovidas en la relación tutorial. El caso de los investigadores del área de física

Hitomy Edith Matsuda Wilson, Rocío Del Pilar Moreno Badajoz, Antonio Ponce Rojo

La formación de investigadores es un proceso de enculturación en el que se enseñan maneras específicas de hacer ciencia. Analizar las particularidades en las que se forman los nuevos investigadores se considera crucial, ya que ello podría contribuir a la construcción de una pedagogía de la ciencia. Son pocos los estudios que tratan sobre las disposiciones orientadas a la investigación, que son promovidas en la formación de investigadores; la mayoría de ellos se han realizado en las ciencias sociales y humanas, siendo escasa la investigación en las disciplinas de las ciencias exactas.

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación, cuyo objetivo es identificar las disposiciones para la investigación que se promueven en la relación tutorial de un posgrado de física. El método se trata de un estudio de casos con enfoque cualitativo que consiste en la aplicación de entrevistas a profundidad a cuatro formadores y cuatro estudiantes de un posgrado de física y el análisis de las correcciones escritas del formador a los avances de tesis. A continuación se presentan los resultados del análisis preliminar de un caso, el cual lo conforman un formador y su estudiante: se analizaron las entrevistas realizadas a ambos participantes y las correcciones que el formador otorgó a los avances de tesis mediante un proceso de codificación abierta, de acuerdo a los lineamientos establecidos por Corbin y Strauss (2002). Dicha codificación se llevó a cabo con Atlas.ti, versión 1.09 para la plataforma Mac OSX. Del estudio preliminar emergieron 16 categorías y 10 subcategorías correspondientes a las disposiciones orientadas a la investigación.

Por un lado, una de las disposiciones más relevantes del análisis fue *Leer, leer y leer* (sic), que fue marcada como código *in vivo*. En ella se concebía a la lectura como una actividad que debe ser constante en la vida del investigador, en la que debe persistir y mostrar pasión. Lo anterior puede deberse a que leer literatura especializada es fundamental en esta disciplina, ya que les posibilita a los estudiantes el surgimiento de ideas para desarrollar proyectos y el descubrimiento de sistemas novedosos que pueden servir para estudiar fenómenos de interés.

Por otro lado, se encontraron las *disposiciones relativas al lenguaje disciplinar*, cuyas subcategorías hacían referencia mayormente a ampliar el contenido del escrito para hacerlo más claro y con mayor fuerza argumentativa, y a apegarse al estilo de redacción que, en este caso, el formador le sugería al estudiante formas de escritura más adecuadas. La presencia de esta disposición probablemente se deba a que ellos dan gran importancia a la generación de productos de investigación en la formación. El estudiante debe aprender a ajustarse al lenguaje disciplinar y a la normatividad científica para poder producir conocimiento que pueda publicarse en revistas reconocidas por la disciplina.

Una aproximación a la construcción de la identidad masculina en la adolescencia

Rubén Torres Campelo, Aixa Permuy Martínez, María José Méndez Lois

INTRODUCCIÓN. Las violencias de género son la punta de un dramático iceberg que lejos de ir disminuyendo, podemos observar su consolidación pese al avance legislativo en los últimos años en nuestro Estado.

Con nuestro trabajo ponemos el foco en la construcción de la masculinidad en la adolescencia para observar si esta está basada en la desigualdad de género. Es decir, hasta qué punto siguen vigentes en lxs adolescentes los estereotipos de género impuestos por las sociedades patriarcales. Más concretamente, nos preguntamos si estos estereotipos siguen marcando la construcción de la masculinidad en la actualidad.

Una vez identificados los estereotipos, intervenimos educativamente a través de un programa de investigación acción en un instituto de enseñanza secundaria y extraemos resultados y conclusiones de interés para la práctica educativa.

OBJETIVOS

- Observar la construcción de la masculinidad en la adolescencia.
- Identificar los roles, ideales y estereotipos de género en lxs adolescentes.
- Conocer las actitudes ante las violencias de género por parte de lxs adolescentes.

MÉTODO. La utilización de dinámicas activas (investigación-acción) es el método sobre el cual pivota el proceso de enseñanza-aprendizaje que proponemos para cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria.

Implementamos tres sesiones por trimestre en la hora lectiva de “tutoría”. En ellas trabajamos los conceptos básicos de la teoría de género y sus implicaciones prácticas en la construcción de la masculinidad.

Debate en grupos, videofórum, distintos tipos de expresión artística, y el juego como elemento dinamizador fueron los elementos utilizados para la realización del programa. Dinámicas sencillas que cualquier persona educadora con una mínima formación en género puede desarrollar en el aula contribuyendo así a la deconstrucción de un modelo obsoleto de masculinidad, y que también puede llevar a la detección de problemáticas que deben ser tratadas específicamente de manera individual.

RESULTADOS. Los estereotipos de género están vigentes en la construcción de la masculinidad de lxs adolescentes, existiendo una importante presión de grupo para el cumplimiento de un imaginario alejado de la realidad.

CONCLUSIONES.

1. La construcción de una masculinidad basada en los estereotipos y prejuicios patriarcales puede generar problemáticas en lo chicos que no son capaces de cumplir con el ideal de género.
2. Existe relación entre violencias de género y construcción patriarcal de la masculinidad.
3. La intervención educativa mediante programas utilizando dinámicas activas facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de competencias de los futuros docentes utilizando el modelo ECD y los entornos de simulación 3D

Francesc M. Esteve-Mon, Mercè Gisbert-Cervera

INTRODUCCIÓN. La formación de los futuros maestros sigue siendo un tema de interés y debate a nivel académico y político (OECD, 2013; UNESCO, 2013). El futuro docente necesita de una formación más activa, colaborativa, digital, y contextualizada, para poder hacer frente a los nuevos que plantea este siglo XXI (Esteve, 2015).

Para el desarrollo y la evaluación de tales competencias docentes se requiere de situaciones y estrategias formativas adecuadas, no sólo centradas en la memorización de contenidos sino en la puesta en acción de dichos conocimientos (De la Orden, 2011). Sin duda, el mejor momento para el desarrollo y la evaluación del desempeño de estas competencias docentes son los periodos de prácticas, pero no siempre es posible crear espacios y sinergias para acercar las dos realidades educativas y recoger evidencias de manera sistemática (Gregory et al., 2011).

Sin embargo, las TIC nos ofrecen nuevas oportunidades formativas y posibilidades para la evaluación del desempeño. Concretamente, los entornos virtuales 3D nos permiten simular espacios y situaciones donde evaluar estas competencias por medio de la acción (Dalgarno y Lee, 2010). Sin embargo, es necesario asegurar la calidad de tales evaluaciones, diseñando procedimientos sistemáticos, válidos y fiables.

OBJETIVOS Y MÉTODO. En la presente investigación se pretende evaluar las competencias docentes de un grupo de estudiantes de educación por medio de un entorno de simulación 3D, utilizando el modelo de diseño centrado en la evidencia (ECD) (Mislevy, 2011). El estudio fue llevado a cabo entre los años 2013 y 2015, en una universidad española de tamaño medio, y en ella participaron un total de 22 expertos en tecnología educativa y 50 estudiantes.

Para diseñar el entorno, se operativizaron las competencias docentes utilizando los indicadores NETS-T de ISTE (2008), se definieron las evidencias esperadas, y se realizó una descripción detallada de las actividades a realizar en los escenarios simulados. Asimismo, se establecieron los procedimientos registro y puntuación. A nivel tecnológico, el entorno se realizó utilizando el software libre Opensim (versión 0.7.5), al que se le instaló el plug-in SLOODLE para vincular toda la actividad realizada por los estudiantes en el entorno 3D al entorno LMS Moodle de la universidad.

Los datos fueron recogidos a partir de diferentes sesiones de focus group, cuestionarios, listas de control y rúbricas de puntuación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. En primer lugar, en cuanto a la percepción de utilidad de la herramienta, los resultados evidencian que esta resultó práctica y muy motivadora para el estudiante, tanto por la propia tecnología en sí como por el contenido de las actividades trabajadas.

Los resultados obtenidos en cuanto a la validez de contenido evidencian que las actividades planteadas fueron muy adecuadas para trabajar tales competencias,

además estas resultan muy actuales y similares a la realidad. Las puntuaciones obtenidas tras la evaluación del desempeño nos permite extraer unas primeras conclusiones acerca de la efectividad de tales evaluaciones y plantearnos nuevas líneas de futuro.

Aproximación al estado del aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en el contexto no escolar: un estudio de casos entre Sevilla y Valencia

Ana Mirmán-Flores, Eduardo García Jiménez

El continente europeo, distinguido por su carácter multilingüe y multicultural, ha abordado la cuestión lingüística en términos positivos como el camino para lograr una mayor cohesión social, política y cultural (Buttler, 2009). En este sentido, nace el Estudio Europeo de Competencia Lingüística de 2012 (EECL), cuyos resultados proporcionan una fotografía de la situación en la que se encuentra el aprendizaje de una lengua extranjera en Europa, generando cierta preocupación en algunos países como España, donde los resultados obtenidos se alejaban de los inicialmente esperados.

Dichos resultados nos llevan a plantearnos el papel que juegan los factores externos en el proceso de alfabetización del Inglés como Lengua Extranjera, debido a la preponderancia del inglés en los sistemas educativos europeos como una realidad evidente (Eurydice, 2006). Por tanto, este estudio considera la existencia de factores sociales y culturales que juegan un papel fundamental en el modo en que el alumnado aprende Inglés (Barron, 2006; Barton, 2007).

Los objetivos de este estudio son: 1) Elaborar y/o validar instrumentos que permitan recoger información sobre el contexto no escolar de aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera; 2) Establecer las posibles relaciones existentes entre los contextos no escolares de aprendizaje del inglés, considerando las perspectivas del alumno, sus padres y sus hermanos; y 3) Identificar perfiles diferenciados que definan los contextos de aprendizaje no escolar del alumnado.

El método utilizado es de tipo correlacional, tanto en la validación de los instrumentos de investigación como en el estudio predictivo. La muestra está compuesta por 300 alumnos (aproximadamente) de 4ºE.S.O. en cuatro centros urbanos (bilingües y monolingües) con un nivel socioeconómico medio de Sevilla y Valencia. Para la recogida de información, se utilizó: el “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar”; y la “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera” (adaptada de Roncel Vega, 2000), los cuales contienen ítems sobre diversas actividades de exposición al inglés que los alumnos realizan “fuera” del entorno escolar, y sobre el propio autoconcepto del alumno.
Los resultados del estudio predictivo muestran que las diferencias halladas en la facilidad que los alumnos tienen para los idiomas queda explicada en torno a un 37% (R cuadrado ajustado=0,369) desde el contexto no escolar y el autoconcepto del alumno. En concreto, encontramos que el comportamiento del alumno en el aula y el contexto familiar predicen de una forma significativa (p=0,0001) la mayor o menor habilidad del alumnado para aprender Inglés. Además, se aprecian relaciones entre las actividades que los alumnos, sus padres y sus hermanos realizan en inglés.

Los resultados obtenidos confirman nuestra hipótesis de que el grado en que se produce el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es una consecuencia del uso

que el alumnado hace de éste en su contexto socio-familiar y de la actitud que éste presenta en la clase de idiomas.

Tipologías sociométricas y resultados escolares en ESO

Manuel Jesús Ramos Corpas, Manuel Castillo García

INTRODUCCIÓN. La utilización de la técnica sociométrica en los centros educativos está aumentando en los últimos tiempos, debido a la necesidad cada vez mayor de profundizar en el conocimiento del alumnado y con ello propiciar estrategias de prevención, fundamentalmente ante los problemas de convivencia. Ramos y Castillo (2013) lo consideran una buena práctica por los grandes beneficios que reporta y la facilidad de su manejo, así como su eficiencia: con pocos recursos se obtiene una amplia información de gran utilidad.

La técnica sociométrica permite analizar la estructura básica de relaciones del grupo aula y conocer, a partir de las elecciones positivas y negativas realizadas por todos los alumnos (y sus percepciones sobre las elecciones recibidas), el estatus sociométrico del alumno en su aula. Para el cálculo de las tipologías de alumnado *popular, rechazado* y *promedio* se utilizaron los valores sociométricos individuales de *popularidad, antipatía* y *estatus sociométrico* (en adelante SS).

OBJETIVOS

1. Conocer si el hecho de poseer un estatus de *rechazado*, *popular* o *promedio* se relaciona con el rendimiento escolar.
2. Analizar la posible correlación existente entre el estatus sociométrico y el número de suspensos.

MÉTODO. Cuantitativo descriptivo, lo que proporciona una descripción exacta del fenómeno estudiado y correlacional entre las variables *estatus sociométrico* y *número de suspensos*.

Los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS Statistics 20.
La muestra consta de 175 alumnos de los cursos 1º a 4º de ESO de un instituto de enseñanza secundaria. El instrumento utilizado para la obtención de la tipología sociométrica fue el cuestionario sociométrico creado por Moreno (1934) y adaptado por el equipo Lisis (Cava y Musitu, 2000) y un software preparado expresamente para su cálculo a partir de una selección previa de parámetros sociométricos (Ramos, 2013); y para la obtención del número de suspensos, las actas de evaluación de los respectivos cursos.

RESULTADOS
Se obtuvieron tablas de frecuencias de las variables: *sexo, tipo sociométrico* y *número de suspensos*; y tablas de contingencia de las variables: *número de suspensos* / *tipo sociométrico*. También la tabla de correlaciones de Pearson entre las variables *número de suspensos* y *estatus sociométrico*, obteniéndose un valor de r=-,316, correlación significativa a un valor de p de 0,01 (bilateral).

CONCLUSIONES. Este primer análisis descriptivo permite observar que la tipología sociométrica se relaciona con el rendimiento escoalr.

La correlación entre el SS y el número de suspensos es inversa. Hay que tener en cuenta en la interpretación de este dato que el SS es uno de los tres parámetros que da origen a la tipología sociométrica, por lo que parece muy interesante descubrir esta correlación. Otras investigaciones han encontrado correlaciones del SS con otras variables como: medidas de ajuste psicosocial (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010) o percepción que tiene el profesor de su relación con el alumno/a (Cava et al., 2010; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

PISA en la prensa española: del informe a la noticia

Héctor González Mayorga, María José Vieira Aller, Javier Vidal García

INTRODUCCIÓN. Pocos estudios generan debate político y social como lo hace PISA, en gran parte alimentado por la amplia cobertura y, a su vez, el tratamiento inadecuado que se le da a los resultados en los medios de comunicación (Domínguez, 2015; González-Mayorga & Vidal, n.d.; Pons, 2012, Vélaz de Medrano, 2006).

El objetivo de este estudio se centra en comparar el contenido de aquellos artículos de prensa que realizan un análisis de los resultados de PISA de las dos últimas ediciones (PISA 2009 y 2012) con las variables que se detallan en el Informe Español correspondiente publicado por el Ministerio de Educación (2010, 2013). En estos Informes se recoge una síntesis de los datos más destacados del estudio, compara las puntuaciones españolas con los promedios de la OCDE y, por último, analiza los principales resultados respecto a los factores asociados al rendimiento.

MÉTODO. La muestra está compuesta por 90 artículos de prensa escrita, extraídos de los cuatro periódicos de contenidos generales de mayor tirada nacional, según los informes del Estudio General de Medios: El País, El Mundo, La Vanguardia y ABC. Se realizó una búsqueda de los artículos que hacían referencia a PISA en estos periódicos publicados en el mes posterior a la publicación oficial del informe de resultados que es en el que se concentra la mayor publicación de artículos en prensa (Domínguez, 2015). Posteriormente, se seleccionaron aquellos artículos que realizaban un análisis de los resultados españoles y se descartaron los que simplemente citan a PISA como argumento informativo o de opinión.

Posteriormente, se ha procedido al análisis del contenido de dichos artículos para su comparación con los resultados publicados en el Informe Español, teniendo en cuenta las variables objeto de estudio que aparecen en el mismo: resultados, factores asociados al rendimiento (estatus social, económico y cultural, género, inmigrante, repetición, características de los centros, repetición y actitudes hacia el aprendizaje) y evolución de los resultados.

Para llevar a cabo la organización, codificación y análisis de la información se ha utilizado el programa de análisis cualitativo NVivo10. A continuación, se realizó el análisis estadístico con SPSS v.21.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados reflejan que la cobertura informativa que dio la prensa a los informes PISA 2009 y PISA 2012 se centró en el análisis de las puntuaciones globales obtenidas en lectura, matemáticas y ciencias, haciendo hincapié en la comparación de los resultados españoles con el resto de países de la OCDE. Sin embargo, el resto de variables analizadas en este estudio apenas tuvo un tratamiento informativo por parte de los medios de comunicación escrita.

Estos resultados ponen de manifiesto el tratamiento genérico y superficial que la prensa escrita da a los resultados españoles en PISA, sin entrar a analizar otras variables que influyen directamente en dichos resultados como son el estatus

socioeconómico, la inmigración o la motivación del alumnado, todas ellas recogidas en los informes publicados por el Ministerio de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Domínguez, M. J. (2015). *El impacto de los proyectos institucionales de evaluación educativa en España* (Tesis doctoral). Universidad de León.

González-Mayorga, H., & Vidal, J. (en prensa). El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita. *Cultura y Educación*.

Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Informe Español.* Madrid: Instituto de Evaluación. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310

Pons, X. (2012). Going beyond the 'PISA Shock' discourse: an analysis of the cognitive reception of PISA in six European countries, 2001-2008. *European Educational Research Journal, 11*(2), 206-226.

Vélaz de Medrano, C. (2006). Una visión integral de las evaluaciones del PISA con especial atención a la participación en España. *Revista de Educación, extr*(1), 13-18.

Factores que propician el absentismo escolar en jóvenes de 1º y 2º medio del Liceo técnico de Valdivia

Ana María Palomino Méndez

El absentismo escolar es un problema que sin duda afecta a toda la comunidad escolar, porque cada joven que no asiste a su Centro Educativo, se va quedando fuera del entorno cultural colectivo que existe al interior de cada institución, y que conforma el desarrollo de la mayoría de los jóvenes, de cara a enfrentar un futuro laboral y social, puesto que, un alto porcentaje de los estudiantes matriculados en el establecimiento educacional investigado, pertenece a sectores de media y alta vulnerabilidad económica, social y cultural. Por consiguiente, es precisamente en el entorno escolar donde adquieren mayoritariamente, el capital cultural que necesitan para romper el ciclo de la pobreza. Este estudio consistió en buscar las causas que provocan absentismo escolar en los jóvenes que cursan 1º y 2º medio en el Liceo Técnico de la Ciudad de Valdivia, para categorizar los factores internos y externos que subyacen al fenómeno del absentismo.

Los objetivos propuestos para identificar variables en el proceso han sido:
Categorizar factores internos y externos, personales y familiares, de entorno psicosocial y cultural que intervienen en la desmotivación de los estudiantes en el contexto escolar.
Determinar factores que influyen en absentismo escolar relacionados con la organización y el funcionamiento del Centro escolar.
Relacionar factores asociados al absentismo escolar y las metodologías y prácticas propias de los docentes en su labor educativa.

Se investigó, a través del método cualitativo, utilizando para ello la teoría fundamentada en la saturación de variables, a una población constituida por un total de 458 jóvenes con edades entre 14 y 17 años de edad, de los cuales 264 corresponden a 1º año y 194 a 2º año de Enseñanza Media.

En las estadísticas regulares de educación las tasas de absentismo no tienen un indicador definido, puesto que simplemente informan de la inasistencia de los alumnos a determinadas clase o días, sin embargo, se ignora, en la mayoría de los casos, las causas o factores que inciden en las motivaciones que tienen los estudiantes a la hora de decidir no asistir a clases, por lo tanto las acciones que se realizan según la política pública para mitigar el fenómeno absentista, muchas veces es insuficiente, puesto que absentismo escolar tiene un carácter multiforme. Es por esto que las variables que se presentan como conclusiones del estudio y que revelan, de alguna manera, los factores que propician directa o indirectamente el absentismo escolar son un elemento clave para evaluar las prácticas pedagógica y las relaciones que se establecen al interior de los Centros entre directivos, profesores padres y apoderados y los estudiantes. En todos los casos dichos factores se deben considerar en los Planes de Mejora para el siguiente año escolar y en la revisión del Plan de Convivencia.

Tipologías sociométricas y resultados escolares en ESO

Manuel Castillo García

INTRODUCCIÓN. La utilización de la técnica sociométrica en los centros educativos está aumentando en los últimos tiempos, debido a la necesidad cada vez mayor de profundizar en el conocimiento del alumnado y con ello propiciar estrategias de prevención, fundamentalmente ante los problemas de convivencia. Ramos y Castillo (2013) lo consideran una buena práctica por los grandes beneficios que reporta y la facilidad de su manejo, así como su eficiencia: con pocos recursos se obtiene una amplia información de gran utilidad.

La técnica sociométrica permite analizar la estructura básica de relaciones del grupo aula y conocer, a partir de las elecciones positivas y negativas realizadas por todos los alumnos (y sus percepciones sobre las elecciones recibidas), el estatus sociométrico del alumno en su aula. Para el cálculo de las tipologías de alumnado *popular, rechazado* y *promedio* se utilizaron los valores sociométricos individuales de *popularidad, antipatía* y *estatus sociométrico* (en adelante SS).

OBJETIVOS

1. Conocer si el hecho de poseer un estatus de *rechazado*, *popular* o *promedio* se relaciona con el rendimiento escolar.
2. Analizar la posible correlación existente entre el estatus sociométrico y el número de suspensos.

MÉTODO. Cuantitativo descriptivo, lo que proporciona una descripción exacta del fenómeno estudiado y correlacional entre las variables *estatus sociométrico* y *número de suspensos*.

Los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS Statistics 20.

La muestra consta de 175 alumnos de los cursos 1º a 4º de ESO de un instituto de enseñanza secundaria. El instrumento utilizado para la obtención de la tipología sociométrica fue el cuestionario sociométrico creado por Moreno (1934) y adaptado por el equipo Lisis (Cava y Musitu, 2000) y un software preparado expresamente para su cálculo a partir de una selección previa de parámetros sociométricos (Ramos, 2013); y para la obtención del número de suspensos, las actas de evaluación de los respectivos cursos.

RESULTADOS. Se obtuvieron tablas de frecuencias de las variables: *sexo, tipo sociométrico* y *número de suspensos*; y tablas de contingencia de las variables: *número de suspensos* / *tipo sociométrico*. También la tabla de correlaciones de Pearson entre las variables *número de suspensos* y *estatus sociométrico*, obteniéndose un valor de r=-,316, correlación significativa a un valor de p de 0,01 (bilateral).

CONCLUSIONES. Este primer análisis descriptivo permite observar que la tipología sociométrica se relaciona con el rendimiento escoalr.

La correlación entre el SS y el número de suspensos es inversa. Hay que tener en cuenta en la interpretación de este dato que el SS es uno de los tres parámetros que da origen a la tipología sociométrica, por lo que parece muy interesante descubrir esta correlación. Otras investigaciones han encontrado correlaciones del SS con otras variables como: medidas de ajuste psicosocial (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010) o percepción que tiene el profesor de su relación con el alumno/a (Cava et al., 2010; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Estudio de resultados sociométricos en centros educativos con características diversas: educación primaria y secundaria, contexto rural y urbano, titularidad pública y privada.

Manuel Castillo García

INTRODUCCIÓN. La utilización de la sociometría en los centros educativos está aumentando, debido a la necesidad de profundizar en el conocimiento del alumnado para propiciar estrategias de prevención, fundamentalmente en el ámbito de la convivencia (Ramos y Castillo, 2013).

El test sociométrico es la técnica más conocida para estudiar la organización de los grupos sociales, dado que permite medir y evaluar la dimensión socioafectiva del grupo y de sus integrantes (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008). Es un instrumento muy útil, que permite conocer rápidamente el grupo de clase por lo que se requiere que sus miembros se conozcan, aplicándose en grupos estables de hasta 35 sujetos. La investigación se centra en los deseos subjetivos de los miembros del grupo.

OBJETIVOS

1. Proponer distintos niveles en las tipologías de *rechazado* y *popular* en función de los índices de *popularidad, antipatía y estatus sociométrico*.
2. Conocer las diferencias entre los parámetros sociométricos en función de la variabilidad de etapas educativas; contexto rural y urbano; y titularidad pública o privada.

MÉTODO. Cuantitativo descriptivo, lo cual proporciona una descripción exacta del fenómeno estudiado. Los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS Statistics 20.

La muestra consta de alumnado de educación primaria y secundaria, de centros diversos. El instrumento utilizado fue el cuestionario sociométrico creado por Moreno (1934) y adaptado por el equipo Lisis (Cava y Musitu, 2000) y un software preparado expresamente para su cálculo a partir de una selección previa de parámetros sociométricos (Ramos, 2013).

RESULTADOS. Las tipologías se calcularon utilizando los índices sociométricos de *popularidad, antipatía y estatus sociométrico*, asignando tres combinaciones de valores comprendidos entre 0 y 0,30.

Para cada miembro del grupo, se calcularon los siguientes parámetros: valores individuales: estatus de elecciones, estatus de rechazos, percepción de elecciones, percepción de rechazos, percepción acertada de elecciones, percepción acertada de rechazos, reciprocidad de elecciones, reciprocidad de rechazos y oposición de sentimientos; índices individuales: popularidad, antipatía y estatus sociométrico; y para cada uno de los grupos, los siguientes índices grupales: de asociación, de disociación, de coherencia y de intensidad social.

CONCLUSIONES. La clasificación de cada uno de los dos tipos sociométricos en tres niveles permite matizar la información, haciéndola más precisa al considerar rangos

mas ajustados, lo que facilita el descubrimiento de alumnado en situación de riesgo. Una de las razones por las que resulta de gran utilidad es que los alumnos rechazados y con dificultades de integración social en el aula, identificados mediante técnicas sociométricas, muestran una mayor vulnerabilidad al acoso escolar (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

La conexión existente entre los valores e índices individuales y los índices grupales ofrece esa otra perspectiva de análisis, enriquecida con la diversa realidad estudiada en función de nivel educativo, contexto y titularidad. Esta profundización resultará interesante para los centros educativos porque permite complementar los análisis que se vienen realizando.

Motivación, concepciones de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios

Mariela Lourdes Gonzalez

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo analiza el modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998, 2005) en estudiantes ingresantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

OBJETIVOS. De allí que los objetivos que se plantean son: 1) Indagar qué patrones se conforman en alumnos de primer año de la Facultad de Ingeniería, 2) Analizar si se replican los vínculos direccionales que postula Vermunt entre motivación, concepciones del aprendizaje, estrategias de regulación y de procesamiento, en una muestra de estudiantes argentinos, 3) Ponderar en qué medida ciertas variables personales (edad y género) tienen incidencia en los componentes del modelo.

METODOLOGÍA. Partimos de estimar la confiabilidad y los estadísticos descriptivos por dominio y subescala. En segundo lugar, para probar la validez de constructo se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio en cuatro factores con rotación Varimax. En tercer lugar, a fin de corroborar el postulado de Vermunt (1998) sobre los vínculos direccionales entre los diferentes componentes y el papel central de los procesos de regulación en la coordinación de los mismos, se efectúan dos regresiones múltiples: en la primera, las estrategias de procesamiento operan como variable dependiente; las de regulación, las orientaciones de aprendizaje y los modelos mentales, como variables predictoras; en la segunda, las subescalas de regulación constituyen la variable dependiente, al tiempo que las orientaciones de aprendizaje y los modelos mentales son predictoras. Finalmente, se realizan pruebas *t* para ponderar la incidencia de las variables personales en los componentes del modelo.Participan 149 alumnos, en su mayoría hombres (80%) con una edad media de 18.67 años.

RESULTADOS. Los resultados muestran que los patrones que se conforman de modo análogo a los hallados por Vermunt son los polos del modelo: orientación al significado y orientación a la reproducción.

CONCLUSIONES. La disciplina académica o carrera elegida es un *factor pronóstico* de los valores descriptivos ya que el perfil de los alumnos muestra ciertos rasgos distintivos congruentes con el tipo de carrera, situación que se evidencia en los alumnos de primer año de la facultad de Ingeniería. En consecuencia con los resultados, podemos decir que se halla un apoyo parcial al postulado de Vermunt de que las estrategias de regulación son mediadas por las orientaciones motivacionales y los modelos mentales. Por tanto, este estudio pone de manifiesto la necesidad de seguir indagando las distintas combinaciones entre los componentes para dar respuesta a las formas de aprendizaje de los estudiantes y formular estrategias para modificar dichos patrones. Finalmente, se espera brindar aportes que enriquezcan el estudio de estos constructos y promover orientaciones pedagógicas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes en contextos universitarios.

Modelo multidimensional de la perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado. Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiantes universitarios de ciencias de la educación e ingeniería agronómica

Mariela Lourdes González

INTRODUCCIÓN. Este trabajo tiene como propósito preponderante la aplicación de un modelo multidimensional de la motivación que integra dos líneas teóricas y de investigación que han sido relativamente independientes una de otra: la perspectiva de tiempo futuro y la perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje autorregulado.

OBJETIVOS. Se ordena a analizar, en su primera fase empírica, la conformación de los patrones temporales y de aprendizaje a través del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y Boyd (1999) y del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Vermunt (2005), en una muestra de 950 alumnos de la Universidad Nacional de Cuyo. La segunda fase corresponde a un “estudio de diseño” que evalúa la incidencia de la propuesta pedagógico-didáctica en dichos perfiles.

METODOLOGÍA. Como pre prueba y post-prueba se administró el ILS de Vermunt y la PTF de Zimbardo y Boyd. Durante cada ciclo de dos estudios de diseño, se trabajó sobre el conjunto de factores que definen los patrones de aprendizaje y sobre el papel de algunas variables en el desempeño académico (entre otras, el contenido y la extensión de las metas de los estudiantes).

RESULTADOS. Los resultados muestran que es posible, mediante una intervención de longitud media, promover la modificación de los patrones temporales y de aprendizaje, como así también la autorregulación en los estudiantes.

CONCLUSIONES. El modelo manifiesta por un lado una estructura vincular entre los constructos, que permite elaborar líneas de acción para la mejora de los procesos motivacionales y de aprendizaje en la universidad, por otro los componentes del modelo que buscamos promover son condiciones necesarias pero no suficientes de la formación intelectual en el contexto universitario.

La etapa educativa y su influencia en algunas facetas del género: identidades, estereotipos y roles

Raquel López Carrasco

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo se halla enmarcado en una investigación más amplia titulada *Género: identidades, estereotipos y roles. Un estudio empírico con población no universitaria de la Comunidad de Madrid.*

Nos hemos centrado en estudiar cómo influye la etapa educativa (Educación Primaria –tercer ciclo-, ESO, PCPI, Bachillerato, CFGM y CFGS) en la que se halla escolarizado el alumnado en tres facetas destacables de la categoría género: identidades, estereotipos y roles.

OBJETIVOS

Conocer la posible influencia de la etapa educativa en la que está escolarizado el alumnado analizado en su identidad de género, es decir, en la forma que tienen de definirse a sí mismos en función de atributos que forman parte del estereotipo de género masculino o femenino. En este contexto nos estaríamos refiriendo a una faceta concreta de la identidad de género relacionada con la autoatribución de rasgos estereotípicos.

Conocer la posible influencia de la etapa educativa en la que está escolarizado el alumnado analizado en su forma de describir a chicos y chicas y si estas descripciones están marcadas por lo que la sociedad considera típico de chicos y de chicas, es decir, si los sujetos de la muestra estereotipan a estos grupos.

Conocer la posible influencia de la etapa educativa en los atributos que los sujetos estudiados consideran ideales para los roles relacionales de madre, padre, pareja, amiga y amigo.

MÉTODO. Se ha realizado un estudio empírico con una muestra de 1822 estudiantes no universitarios de la Comunidad de Madrid, con un diseño ex –post-facto.

Se ha analizado la variable *Etapa Educativa* como variable sociodemográfica y las variables *Identidad de género, Estereotipos de género* y *Roles relacionales* como variables criterio o estudiadas.

El instrumento de medida empleado ha sido el desarrollado por López-Sáez y Morales (1995) con población española, tomando como referencia el BSRI.

Se ha realizado una serie de análisis estadísticos de carácter descriptivo y correlacional. En primer lugar, un estudio descriptivo básico de todas las variables incluidas en el estudio, basado en distribución de frecuencias y porcentajes. En segundo lugar, se han analizado las diferencias en las variables estudiadas en función de los niveles o modalidades de las variables sociodemográficas, a partir de tablas de contingencia y estadísticos “Chi” cuadrado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los datos ponen de relieve que la etapa educativa en la que está escolarizado un alumno/a influye en la forma en la que se

define a sí mismo/a en función de los estereotipos de género dominantes en la sociedad.

También influye en la forma en la que el alumnado describe a las chicas como grupo, apreciándose una tendencia general a la estereotipia, matizada por el nivel de escolarización. No obstante, aunque los datos muestran tendencias equivalentes, no parece relevante la influencia de la etapa educativa en la forma de describir a los chicos.

La etapa educativa sí influye en la forma en que los alumnos/as asignan características ideales al rol de madre, padre, amigo y pareja, aunque no ocurre así con el de amiga.

Design Thinking y Funciones Ejecutivas: una propuesta transversal desde la Psicología evolutiva y la Metodología del Diseño

María Vaíllo Rodríguez, Montserrat Pichel Martínez, Nuria Camuñas Sánchez-Paulete

La presente comunicación pretende dar a conocer una propuesta de innovación docente que se está desarrollando en la actualidad en la Universidad Antonio de Nebrija, en común entre las áreas de Educación y Diseño. La base de la misma es la aplicación de la metodología del Design Thinking, centrada en la resolución de problemas y la realización de proyectos colaborativos, en el marco de las asignaturas de Psicología Evolutiva (Grado de Educación Primaria) y de Metodología del Diseño (Grados de Bellas Artes, Fundamentos de Arquitectura y Diseño de Interiores). El objetivo principal del proyecto es integrar el Design Thinking en el modelo educativo de ambas materias para optimizar las funciones ejecutivas, con especial incidencia en la flexibilidad cognitiva, la metacognición, la planificación y la toma de decisiones. Adicionalmente, se fijan varios objetivos secundarios, como trabajar la transdiciplinariedad de los proyectos y cursos, potenciar el trabajo del alumno mediante un perfil de experto en su área de conocimiento y fomentar el trabajo grupal de alumnado de distintas áreas de conocimiento. La muestra está formada por un total de 33 alumnos, 21 de ellos procedentes de los Grados de Bellas Artes, Fundamentos de Arquitectura y Diseño de Interiores, y 12 procedentes del Grado de Educación Primaria. La metodología del proyecto de innovación, basada en el tridente alumno-aula-proyecto, propone a los estudiantes la realización de un diseño, a elegir entre varias opciones: un aula, un material didáctico, un cuento o un juguete para la etapa de 6 a 12 años. Paralelamente, los alumnos procedentes del grado de educación deben fijar las bases pedagógicas y los alumnos de diseño adaptar la parte formal y funcional a dichos preceptos. A lo largo de cinco sesiones prácticas los alumnos grupalmente y de manera autónoma realizan distintas dinámicas fundamentadas en los pasos del Design Thinking, desde la elección/decisión del grupo y del proyecto, hasta la aplicación de técnicas de evaluación de usuarios y expertos, técnicas de creatividad y herramientas de prototipado, y finalmente, presentación pública de proyectos. Previamente a estas sesiones, el profesorado se reúne y organiza los contenidos necesarios para que el alumnado pueda realizar la dinámica con el conocimiento suficiente, lo cual implica que la asignatura debe estar perfectamente coordinada y planificada. Los resultados esperados al final de las sesiones son la optimización de las funciones ejecutivas trabajadas, a partir del impacto que tiene sobre éstas la realización del proyecto colaborativo y la elaboración de una serie de infografías metacognitivas al final de cada sesión. Para la evaluación de las funciones ejecutivas se llevará a cabo un diseño de recogida de datos pre-test post-test, basado en la aplicación de las pruebas CREA y COMPETEA al principio y final de curso. Además, se evalúa la calidad del trabajo en grupo, de las dinámicas propuestas y del proyecto final, así como el índice de satisfacción general con la experiencia de innovación docente.

Comunicaciones virtuales

Dificultades y Posibilidades de estudiantes adultos en el proceso de elaboración de sus tesinas

Paula Diana Bunge

INTRODUCCIÓN. Múltiples son las dificultades que debe enfrentar un tesinista durante el proceso de elaboración de su tesina. Varias investigaciones dan cuenta de los diversos factores que inciden en la terminación de los trabajos finales, sobre todo en el nivel de posgrado. El valor y la particularidad de ésta investigación está dada porque aborda el nivel de grado; por la metodología cualitativa que permite reconstruir los significados de los estudiantes; por el contexto (Universidad Privada de San Juan-Argentina).

OBJETIVOS. Describir tanto las posibilidades como los obstáculos y dificultades durante el proceso de elaboración de la tesina de grado, que perciben los alumnos en una Facultad de Educación dependiente de una Universidad Privada de San Juan-Argentina.

Documentar y analizar los discursos y las prácticas institucionales comprometidas en el proceso de elaboración de las tesinas, de esta unidad académica.

MÉTODO. Esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, centrada en un enfoque etnográfico. El alcance de la investigación es exploratoria y descriptiva.

La selección de las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad.

La unidad de observación elegida es un Programa de Investigación y Dirección de Tesinistas a cargo de 15 tesinistas entre 30 y 65 años de edad en la elaboración de su tesina de grado. El mismo inició en el 2009 y con fecha de finalización prevista hasta el 2011 (aunque el mismo se extendió hasta el 2015).

RESULTADOS. El estudio muestra que son múltiples los significados que los alumnos construyen sobre el proceso de elaboración de su tesina. En general reconocen como valiosas la posibilidad de expresión oral en la defensa de su tesina, el conocimiento y experiencia en la problemática educativa, la posibilidad de aplicar lo estudiado a su trabajo y la comunicación con sus directores. Entre las dificultades de su trabajo mencionan carencias en las competencias de producción del texto científico, metodológicas y de investigación, la falta de planificación de la tarea y dedicación sistemática y también emociones y estados de ánimo adversos, inconvenientes personales y familiares, laborales, distancias geográficas, la soledad del tesinista, las motivaciones de directores y de los tesinistas. Agregan también la escasa Infraestructura, carga horaria insuficiente, desarticulación entre planes de estudios de la facultad.

CONCLUSIONES. Se llega a concluir que no todas las dificultades y posibilidades que explicitan los estudiantes inciden de igual manera en la terminalidad de la tesina. Entre los factores que consideraron más relevantes fueron la carencia de

competencias metodológicas y de investigación, falta de planificación y programación de tareas que requiere hacer el alumno, la ausencia de un grupo de pares, los problemas que toda investigación puede presentar en diferentes fase y se destacó especialmente competencias emocionales vinculadas con la regulación y la autonomía emocional que otorgan la posibilidad de superar los obstáculos. Otros aspectos solo retrasan o demoran la terminalidad de sus carreras.

Simposios

La juventud ante las violencias de género 2.0

ABSTRACT GENERAL. El creciente fenómeno de las violencias en la red es una problemática social urgente con grave impacto a nivel individual y colectivo. El ciberacoso se perpetra a través de los entornos virtuales que conlleva repetidas, no deseadas e intrusivas amenazas, hostigamientos o difamaciones a través de comunicaciones en espacios virtuales que causan miedo y amenazan la seguridad de las víctimas. La pedagogía no puede estar al margen de esta situación y conviene poder detectarla y actuar en consecuencia desde los diferentes espacios socioeducativos, especialmente considerando la vulnerabilidad de las y los jóvenes.

Desde este simposium se abordan cuestiones fundamentales para entender el fenómeno de las violencias de género 2.0 y cómo afecta a la juventud. Concretamente, una primera ponencia se centrará en la definición y alcance de las violencias de género, y las violencias de género en entornos virtuales.

En una segunda ponencia se presentará una investigación a nivel nacional financiada por la Fundación BBVA sobre las violencias de género 2.0. Desde la óptica de la heteronormatividad patriarcal se ha realizado un estudio por encuesta a 4.536 jóvenes de Cataluña, Aragón, Galicia, Andalucía, Islas Baleares y Canarias, mediante el *Cuestionario de violencias de género 2.0*.

A continuación, en una tercera ponencia se desarrollarán algunos resultados obtenidos respecto a las competencias digitales de la juventud ante las violencias de género 2.0, identificando cómo los y las adolescentes perciben riesgo en algunas conductas online, pero no perciben tan peligroso colgar fotos o videos personales; al mismo tiempo, gran número de jóvenes perciben que tienen competencias digitales relacionadas con la seguridad en la red, aunque la desactivación de la geolocalización del móvil es aún desconocida.

En las siguientes ponencias se presentan resultados obtenidos en Mallorca y Andalucía. Concretamente, una ponencia se centra en el control entre parejas de adolescentes como una de las formas de violencia de género 2.0 que experimentan las y los jóvenes en Mallorca; y otra ponencia presenta la prevalencia de violencia de género en entornos virtuales de adolescentes andaluces, identificando y caracterizando perfiles en función de su nivel y tipo de experiencia previa.

Finalmente, se cierra el simposium con una ponencia sobre los neomachismos presentes en los espacios virtuales, como una nueva herramienta del machismo con un discurso transformado para calar en el mundo actual y continuar ejerciendo una violencia simbólica sobre los colectivos oprimidos. En esta ponencia se presentan resultados de un análisis de discursos y mensajes que utilizan códigos neomachistas para cometer agresiones contra el feminismo y contra las mujeres a través de diferentes espacios virtuales.

Entendemos que los resultados y elementos presentados en el simposium permiten visualizar este tipo de violencia para desde la pedagogía poder concienciar a la sociedad sobre ella, diseñar programas preventivos, elaborar estrategias de

intervención para apoyar a las víctimas y/o reducir el ciberacoso y orientar en los mecanismos de afrontamiento eficaces.

PONENTES:
Ponencia 1. *La violencia de género y los entornos virtuales*. Trinidad Donoso. Universitat de Barcelona
Ponencia 2. *Las violencias de género 2.0 en España*. Ruth Vilà. Universitat de Barcelona.
Ponencia 3. *Competencias digitales de la juventud ante las violencias de género 2.0*. M. José Rubio. Universitat de Barcelona.
Ponencia 4. *El control 2.0 entre parejas de adolescentes en Mallorca.* Virginia Ferreiro. Universidad de las Islas Baleares.
Ponencia 5. *Violencia de género 2.0 en Andalucía*. Ángeles Rebollo-Catalán. Universidad de Sevilla.
Ponencia 6. *Neomachismos presentes en los espacios virtuales.* Nieves Prado. Universitat de Barcelona.

Ponencia 1. La violencia de género y los entornos virtuales

INTRODUCCIÓN. Se estima que un 30% de la juventud a nivel mundial son nativos digitales, si consideramos nativos digitales la población de jóvenes conectados de 15 a 24 años de edad con cinco o más años de experiencia en línea. La progresión y el avance de Internet es de tal calibre que cualquier cifra comienza a ser obsoleta ya en el momento de recolectarlas. No podemos obviar la importancia que las nuevas tecnologías adquieren en el progreso de una sociedad y de las personas que la conforman. Tampoco podemos obviar que a través de este ámbito surgen nuevas formas de relación y socialización entre personas, algunas de ellas reflejo de la realidad no virtual y otras adaptadas a las nuevas herramientas que el espacio virtual ofrece. El espacio virtual no es neutro como podría pensarse y los datos así lo demuestran. Se convierte en muchas ocasiones en un espacio en el cual las personas quedan expuestas a múltiples daños psicológicos que llevan a secuelas en la vida real y pueden tener repercusiones de largo alcance.

RESULTADOS. El concepto de ciberacoso se conoce como un tipo de acoso perpetrado a través de los entornos virtuales que conlleva repetidas, no deseadas e intrusivas amenazas, hostigamientos o difamaciones a través de comunicaciones en espacios virtuales que causan miedo y amenazan la seguridad de las víctimas (D'Ovidio y Doyle, 2003; Fisher, Cullen, y Turner, 2000). Estas violencias online toman diferentes formas. El ejemplo más claro lo encontraríamos en el hecho de utilizar emails o espacios de mensajería virtual para acosar, insultar o amenazar a la víctima. Sin embargo, el acoso puede ir más allá: el hecho de controlar la comunicación privada de la víctima vía email, redes sociales o mensajería instantánea; dificultar la comunicación de la víctima con otras personas mandando virus o inundando su correo de emails; utilizar la identidad de la víctima para mandar falsos mensajes o haciendo compras online; utilizar la red para recoger información para utilizarla en el proceso de acoso o extorsión; contactar virtualmente con familiares y amistades de la víctima, el uso y/o la colocación de webcams sin el consentimiento de la víctima, etc. (Finn y

Banach, 2000; Southworth, Finn, Dawson, Fraser, y Tucker, 2007; Spitzberg y Hobbler, 2002). Algunas autoras han definido este tema como el *Terror 2.0* (Kazetari, 2013).

En el estudio realizado en Vizcaya donde participaron 1431 adolescentes (Calvete et al., 2010), el 44,1 % de los adolescentes respondió afirmativamente a al menos uno de los elementos de ciberacoso. Los comportamientos más frecuentes han sido: excluir deliberadamente a un compañero de clase de un grupo en línea (20,2%), chistes, rumores, chismes, o comentarios peyorativos sobre un compañero de clase en Internet (20,1%) colgar, enviar el enlace de este tipo de comentarios a los otros (16,8%), y la piratería para enviar mensajes por correo electrónico que podría causar problemas para la víctima (18,1%). Las dos formas de ciberacoso conocidos como happy slapping (filmando alguien mientras se ven obligados a hacer algo humillante o filmar a alguien mientras están siendo atacados) indican con 10,4 y 10,5%, respectivamente, entre los adolescentes.

CONCLUSIONES. Entre los jóvenes, la intimidación offline es más frecuente que el acoso cibernético (por ejemplo Defensor del Pueblo - UNICEF, 2007; Ortega, Calmaestra, y Mora-Merchán, 2008). El porcentaje correspondiente a la intimidación cibernética aumenta con el tiempo, mientras que el correspondiente a la intimidación se mantiene estable. Por tanto, es posible que dentro de unos pocos años la tendencia se pueda invertir.

Ponencia 2. Las violencias de género 2.0 en España

INTRODUCCIÓN. Ante las violencias de género que se perpetúan en los entornos virtuales, se presenta un estudio con una propuesta para el abordaje de la ciberviolencia en función del género, atendiendo a los motivos que originan las conductas. Para así comprobar cómo las relaciones generizadas siguen perpetuándose en Internet a través de una estructura social jerarquizada y discriminatoria basada en el género, consolidando estereotipos y ejerciendo una violencia ideológica y simbólica que perpetúa un statu quo de dominación hacia grupos vulnerables como son las mujeres y todas aquellas personas que se apartan de las imposiciones heteronormativas del patriarcado. Se presentan algunos resultados parciales de la investigación *Violencia de género 2.0 – Convocatoria Fundación BBVA de Ayudas a proyectos de Investigación*.

OBJETIVOS. La finalidad del estudio parcial que se presenta es analizar algunas percepciones y experiencias de las y los jóvenes en violencias de género 2.0, así como las respuestas ante tales violencias. Para ello, se plantean los siguientes objetivos a los que se da respuesta en esta ponencia: analizar las experiencias que ha tenido la juventud, en cuanto a ciberagresiones, cibervictimización, y ciberobservación de la VG 2.0, así como las respuestas ante la misma cuando son victimas u observadores.

MÉTODO. Para analizar las violencias de género desde la óptica de la heteronormatividad patriarcal se ha realizado un estudio por encuesta a 4.536 jóvenes de Cataluña, Aragón, Galicia, Andalucía, Islas Baleares y Canarias. Para ello se ha

aplicado un cuestionario en modalidad online: el *Cuestionario de violencias de género 2.0*. Las dimensiones del cuestionario son las siguientes:

Datos sociodemográficos y relacionados con las competencias y percepciones digitales.
Concepciones sobre las violencias de género.
Experiencias sufridas en los entornos virtuales que surgen de la normatividad patriarcal hacia hombres y mujeres: referida al hecho de padecer, ejercer u observar violencia de género 2.0.
Respuestas y formas de actuar cuando se sufren o se observan conductas violencia de género 2.0.

RESULTADOS. Las escalas del cuestionario muestran fiabilidad en relación al índice de consistencia interna Alpha de Cronbach y presentan validez de contenido (Donoso et al, 2014). Los resultados apuntan a que los y las adolescentes creen que hay más violencia online que offline. También perciben la violencia sexual, pero en cambio se perciben como menos violentas aquellas conductas donde la mujer es tratada como objeto sexual; y no se perciben como violentas las conductas de control que se ejercen sobre la pareja. Las respuestas de las y los adolescentes son pasivas ante las violencias de género 2.0.

CONCLUSIONES. Ante estos resultados se hace imprescindible planificar intervenciones educativas y pedagógicas para preparar a las y los jóvenes ante las violencias de género 2.0; y a alentarles a denunciar las acciones de violencia e implicar a la familia en estos asuntos.

Ponencia 3. Competencias digitales de la juventud ante las violencias de género 2.0

INTRODUCCIÓN. Según la unión Internacional de Telecomunicaciones consideraba que a finales del 2013 cerca del 40 por ciento de la población mundial estaba utilizando Internet. La tecnología y los servicios móviles siguen siendo el principal impulsor de la sociedad de la información, y el número de abonos a la banda ancha móvil se acerca ya a los 2.000 millones. Dentro de este panorama mundial de expansión de las nuevas tecnologías, nos encontramos con que España se encuentra en el puesto 27 en base al índice de desarrollo de las TIC entre los años 2011 y 2012, y que cuenta con una población nativa digital del 84,6%, (UIT, 2013) . En relación a los jóvenes se estima que un 30% de la juventud a nivel mundial son nativos digitales, si consideramos nativos digitales la población de jóvenes conectados de 15 a 24 años de edad con cinco o más años de experiencia en línea. Un dato a tener en cuenta es la progresión de uso de Internet por parte de las mujeres. En 1997 el porcentaje de hombres usuarios era de 77% y el de mujeres era de 23%. El año 2013, el porcentaje de mujeres ha aumentado hasta alcanzar el 46,9% (AIMC, 2013).

OBJETIVOS. La finalidad que se plantea en esta ponencia es presentar los resultados parciales de la investigación financiada por la Fundación BBVA sobre las competencias digitales de las y los jóvenes ante las violencias de género 2.0.

Concretamente, los objetivos son analizar las percepciones de la juventud sobre Internet y telefonía móvil y la violencia de género 2.0.

MÉTODO. Se ha realizado un estudio por encuesta usando como instrumento de recogida de datos un cuestionario en modalidad online para 4.536 alumnas y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de las regiones de Cataluña, Aragón, Galicia, Andalucía, Islas Baleares y Canarias.

RESULTADOS. Los recursos más utilizados por los y las jóvenes son Whatsapp, Instagram, y Youtube en general. Los recursos en los que se percibe un mayor riesgo de sufrir violencia son Facebook, Whatsapp, Ask.fm e Instagram, recursos que permiten una interactividad, en cambio Youtube destaca per ser percibido con menor riesgo. En general, los y las adolescentes perciben riesgo en algunas conductas online, entre la que destacan *Poner información personal en la red* o *Chatear repetidas veces con una persona de la cual no tienes indicios de quién es*. Pero no perciben tan peligroso colgar fotos o videos personales. Por otro lado gran número de jóvenes perciben que tienen competencias digitales relacionadas con la seguridad en la red, siendo la función más conocida la de bloqueo de personas y la más desconocida la de desactivación de la geolocalización del móvil.

CONCLUSIONES. Cabe plantearse una intervención pedagógica en Educación Secundaria Obligatoria para explicar a los y las jóvenes los riesgos de todas las redes sociales, y desarrollar competencias digitales de autoprotección antes las violencias de género 2.0.

Ponencia 4. El control 2.0 entre parejas de adolescentes en Mallorca

INTRODUCCIÓN. En pleno siglo XXI las relaciones de parejas que se dan entre jóvenes siguen respondiendo a antiguas fantasías románticas que condicionan sus relaciones, teledirigen sus afectos y expectativas, y justifican, en última instancia, conductas violentas (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2014, p.220). Asimismo, las cifras más actuales desenmascaran como el fenómeno de la violencia de género es cada vez más frecuente en edades tempranas (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2015), observándose como los mitos del amor romántico vinculados al control de la pareja o expareja persisten, no sólo, en el mundo offline (Cantera, Estébanez, y Vázquez, 2009; Lillo, 2014), sino también en el mundo tecnológico, generado nuevas formas de control y violencia de género (Estébanez y Vázquez, 2013; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Torres, Robles y de Marco, 2013) que afectan principalmente a los y las jóvenes, para quienes la vida cotidiana se ha abierto de forma natural a los espacios virtuales, convirtiéndose en nuevos contextos socio digitales a ocupar y controlar.

MÉTODO**.** Como parte del proyecto *Violencias de género 2.0* (realizado en el marco de la I Convocatoria de Ayudas a proyectos de Investigación en Humanidades Digitales de la Fundación BBVA) se administró un cuestionario a 762 estudiantes de 3º y 4º de ESO de Baleares (52,4% chicos y 47,6% chicas).

RESULTADOS. Del total de adolescentes encuestados se observa como mayoritariamente son ellos quienes afirman haber llevado a cabo conductas de control sobre sus parejas, mientras que ellas, perciben en menor medida haber recibido este tipo de trato. Por ejemplo, los adolescentes confirman haber controlado alguna vez (casi un 24% de ellos) o muchas veces (con un 6%) a sus parejas en las redes sociales; sin embargo, las adolescentes no perciben haber recibido este tipo de control, mostrando porcentajes muy bajos a la hora de identificar si alguna vez o muchas veces habían sido controladas por sus parejas en las redes sociales, con un 9.9% y un 1.7, respectivamente.

CONCLUSIONES**.** Estos resultados muestran como los espacios virtuales han absorbido el fenómeno de la violencia de género generándose nuevas estrategias de control digital. Pero, incluso a pesar de ser ellos quienes afirman controlar a sus parejas a través de las nuevas tecnologías, ellas afirman no percibir dichas conductas. Dado su riesgo real de padecer violencia, se hace necesario profundizar e incorporar esta variable a los programas de intervención.

Ponencia 5. Violencia de género 2.0 en Andalucía

INTRODUCCIÓN. La preocupación por diferentes manifestaciones de violencia en entornos virtuales es un asunto presente en la literatura científica actual (Whittaker & Kowalski, 2015; Bauman & Bellmore, 2015; Blanco, 2014; Dueñas et al, 2016), aportando evidencias de su presencia en las interacciones y comunicación entre jóvenes y adolescentes. Por ello, en Andalucía, el recientemente aprobado II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación plantea entre sus líneas de actuación preferente la sensibilización y prevención de la violencia de género con especial atención a las formas de violencia de género ejercidas a través de las redes sociales, los dispositivos móviles y las tecnologías de la información y la comunicación en general. En respuesta a la Agenda Digital Europea, el Plan de Seguridad y Confianza Digital de Andalucía plantea sensibilizar en el uso seguro de las tecnologías, aportando guías y protocolos de actuación que mejoren la respuesta y atención en caso de incidentes.

OBJETIVO. La finalidad de esta ponencia es presentar algunos resultados del estudio sobre Violencias de Género 2.0 financiado por la Fundación BBVA en Andalucía. Concretamente, el objetivo es mostrar la prevalencia de violencia de género 2.0 en Andalucía, identificando factores predictores de la violencia ocasional y frecuente en las redes sociales.

MÉTODO. Se aplica una encuesta en formato electrónico a 1310 estudiantes de 3º y 4º de ESO de 29 centros públicos de Andalucía (48% chicos; 52% chicas), seleccionados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado. El tamaño de la muestra permite trabajar con un error de ± 2,6% para un nivel de confianza del 95,5%. Las medidas de percepción y experiencias en violencia de género 2.0 que sustentan esta investigación son válidas y fiables. Para la realización de este estudio en Andalucía hemos contado con la colaboración y autorización de la Consejería de Educación.

RESULTADOS. El 80,3% del alumnado manifiesta no haber hecho ninguna violencia de género en entornos virtuales, estando por debajo de un 1% el alumnado que lo hace de manera frecuente. Casi un 20% del alumnado reconoce hacer violencia de género ocasional. Es la violencia íntima de pareja basada en estrategias de control en las redes sociales el principal factor predictor de esta violencia ocasional de género. Los datos también indican que a menor percepción de la violencia, mayor riesgo de hacerla. Un muy bajo el porcentaje del alumnado que la ha sufrido o visto lo ponen en conocimiento de padres, madres y profesores.

CONCLUSIONES. Estos resultados nos aportan información valiosa para la detección y prevención de violencia de género en las redes sociales, permitiendo orientar las actuaciones hacia determinados indicadores que tienen mayor incidencia en la violencia de género 2.0. Las respuestas del alumnado que ha sido sufrido u observado la violencia nos muestran la necesidad de mejorar las guías y protocolos de actuación (recursos y servicios) y la sensibilización de los y las adolescentes sobre éstos.

Ponencia 6. Neomachismos presentes en los espacios virtuales

INTRODUCCIÓN. El neomachismo básicamente difiere del machismo en su discurso políticamente correcto hacia los principios de igualdad. La inferioridad natural de la mujer, discurso esgrimido históricamente como una de las bases de la jerarquía de poder, no se acepta en esta corriente como discurso abiertamente enunciado, pero sí se mantiene intacta la esencia patriarcal en su base. Se admite que hombres y mujeres son iguales, pero se ataca lo que puede poner en peligro la posición tradicional de poder de los varones. Se enuncia que la igualdad se ha conseguido y que todas las demás reclamaciones de las mujeres son beneficios extras. Existe además un exaltamiento de la esencia de la feminidad, que vuelve a colocar a las mujeres en un espacio concreto y determinado, un espacio desligado de los centros de decisión y poder; ligada a roles estereotipados de género. Estas son algunas de las características de esta nueva herramienta del machismo, en esencia el machismo de siempre, pero con un discurso transformado para calar en el mundo actual y continuar ejerciendo una violencia simbólica sobre los colectivos oprimidos. Una de las formas de introducir y extender su mensaje es a través de la Red, donde con mayor o menor organización, los discursos se propagan con gran rapidez y a una gran cantidad de público.

OBJETIVOS. Los objetivos del presente estudio son:
Poner de manifiesto y desvelar los mensajes de los que hace uso la corriente neomachista en la Red, examinando su significado.
Estudiar el funcionamiento y las dinámicas de las redes neomachistas en espacios virtuales.
Adoptar y aprender estrategias de respuesta ante dicho tipo de mensajes, desde una perspectiva feminista.

MÉTODO. Análisis de discursos y mensajes que utilizan códigos neomachistas para cometer agresiones contra el feminismo y contra las mujeres a través de diferentes espacios virtuales.

Se toma como referencia inicial un blog personal y se analizan los espacios con los cuales este se interrelaciona (links), siendo estos: blogs personales y colectivos, Web personales y colectivas, foro (colectivos), perfiles personales y colectivos de *Facebook*, grupos de *Facebook*, fanpages de *Facebook*, perfiles personales y colectivos de *Twitter*.

RESULTADOS. Después de analizar los diferentes discursos encontrados en los espacios virtuales estudiados, se clasifican dentro de once categorías: Negación de la violencia contra las mujeres; Giro a la discriminación; Distribución de recursos; Manipulación de datos oficiales; Inversión conceptual; Perversión del lenguaje y los conceptos; Protección de la infancia; De la denuncia al ataque; Reventar la ideología y acción feminista; Escudo de mujeres/ Esencia de la feminidad y Apología de la violencia.

Además de la categorización del contenido de los mensajes, se encuentran algunas especificaciones de forma, como por ejemplo el modelo de pareja heteropatriarcal normativa como patrón relacional, invisibilizando cualquier otro tipo de opción o identidad sexual fuera del binarismo de género.

CONCLUSIONES. Las conclusiones hasta el momento se centran en cómo estos ataques resurgen y adoptan nuevas y elaboradas estrategias de ejecución debido al miedo hacia los avances de las mujeres.

La investigación de las prácticas democráticas en los contextos educativos: reflexividad, glocalidad, y decolonialidad

Carlos Moreno Romero

Este simposio busca organizar un espacio de diálogo interdisciplinario y profesional sobre los múltiples niveles de entendimiento de las prácticas pedagógicas - y de convivencia extendida - que tienen como fin la promoción de actitudes democráticas y justicia social. En el contexto de la “educación para el siglo XXI”, el tema central del conversatorio girará en torno la mediación de enfoques disciplinares en en la producción de conocimiento “válido”, de origen académico y carácter hegemónico.

Esto se logrará a través de a un análisis crítico de las herramientas, métodos, teorías y las estructuras pertenecientes a varias “ramas” del conocimiento que ha entendido la educación como su objeto de estudio. Otro tema a desarrollar será(n) la(s) mirada(s) antropológica(s) de la educación, En el caso de la educación democrática, se sugiere que es posible entender diferentes niveles de agenciación, práctica y teoría, lo que implicaría la existencia de “educaciones democráticas”. En este análisis se intentará examinar las formas en las que se construyen imaginarios educativos de enseñanza y aprendizaje que carecen de sentido si no son examinados desde una perspectiva crítica y holística.

Finalmente, se invitará a reflexionar acerca de la perspectiva *decolonial* y el trabajo desarrollado por Grupo de Investigación Modernidad/Colonialidad en Estados Unidos y Latinoamérica. Entre los contribuyentes de esta línea teórica crítica de las ciencias sociales y educativas se encuentran Enrique Dussel, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Bonaventura Se Souza Santos, Jonathan Suárez-Krabbe, Catherine Walsh, Susana Narotzky, and Walter Mignolo.

La promoción de la Parentalidad Positiva a través de los contextos educativos: familia, centro escolar, universidad

Ponentes participantes en el simposio.

COMUNICACIÓN 1
María Teresa Nieves Correa Rodríguez – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna (España)
María Noguera – Estudiante de Postgrado, Universidad de la Laguna (España)
Juan A. Rodríguez Hernández – Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna (España)

COMUNICACIÓN 2
Lara Fernández-Freire Álvarez – Maestra de Educación Infantil en Colegio Público, Principado de Asturias (España)
Beatriz Rodríguez-Ruiz – Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)
Raquel-Amaya Martínez-González – Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)

COMUNICACIÓN 3
Miriam Álvarez Lorenzo – Facultad de Biosanitarias, Universidad Francisco de Vitoria (España)
Sonia Byrne – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna (España)
María José Rodrigo López – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna (España)

COMUNICACIÓN 4
Juan A. Rodríguez Hernández – Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna (España)
Esperanza Ceballos Vacas – Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de La Laguna (España)
Beatriz Triana Pérez – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna (España)

COMUNICACIÓN 5
Raquel-Amaya Martínez-González – Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)
Lucía Álvarez-Blanco – Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)
Beatriz Rodríguez-Ruiz – Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)
Carlos Becedóniz-Vázquez – Observatorio de la Infancia y Adolescencia del Principado de Asturias (España)

RESUMEN.
El Modelo Ecológico del Desarrollo Humano entiende la familia como un conjunto de sistemas que interaccionan y se relacionan entre ellos y con el ambiente, señalando con ello, la importancia de los ambientes en el desarrollo personal. Partiendo de esta perspectiva, no existe un único modo válido de “ser padre o madre/tutor”, sino que como resultado de la interacción con los diversos contextos con los que la familia se relacionan, se generan estilos de educación familiar, que lejos de corresponderse con la predominante tipología familiar, se amplían para englobar a una pluralidad y diversidad que responde, de manera más ajustada, a la idiosincrasia y a la heterogeneidad de las tipologías, dinámicas y patrones de convivencia familiar.

Tomando en consideración esta perspectiva, la Recomendación del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (Rec 2006/19) señala la necesidad de promover actuaciones parentales que permitan cubrir aspectos que van más allá de la crianza y la satisfacción de las necesidades básicas, para garantizar el pleno desarrollo de los menores y su integración en el modelo actual de sociedad, potenciando labores de detección, prevención y promoción, con todas y para todas las familias, a través de todos los contextos, servicios y agentes con responsabilidades educativas y socializadoras entre las que se encuentran, entre otras, la familia, el centro escolar y la universidad.

Es por ello, que la labor y competencia, también conceptualizada como derecho, de crianza, educación y socialización de los menores y adolescentes no se realiza de manera aislada y exclusiva por parte de los adultos responsables, tomando y acatando decisiones de manera unilateral, sino dentro de un contexto. Con el propósito de educar a la infancia, y promoviendo al mismo tiempo el desarrollo integral de todos sus miembros, es imprescindible colaborar con otros importantes agentes de socialización, como son los centros escolares y la universidad.

Estas instituciones y sus agentes se comprometen con esta función educativa familiar apoyando y ayudando a los padres, madres, tutores…, en el desarrollo de su rol, sin embargo, estas influencias no siempre son positivas, sino que a veces pueden actuar como barreras o elementos de disonancia, ofreciendo modelos a la infancia y adolescencia contrapuestos y/o disfuncionales. Resulta necesario por tanto, analizar la función educativa y socializadora de los contextos educativos y sociales, familia, centro escolar y universidad, para identificar acciones que promuevan la Parentalidad Positiva en los distintos contextos educativos y socializadores.

La existencia de estos contextos educativos y socializadores, y la interacción que se establece entre ambos, promueve que las familias sean capaces de reducir el impacto de los factores de riesgo, minimizando a la vez la vulnerabilidad, y fortaleciendo los factores de protección, fomentando la resiliencia, la construcción de redes de apoyo formal e informal. De este modo, resulta necesario implementar intervenciones eficaces y eficientes, dirigidas a los agentes con responsabilidades educativas y socializadoras, familia, centro escolar y universidad, a través de un servicio integrador y de calidad que proporcione a las familias el apoyo suficiente para que puedan cumplir con las responsabilidades de crianza y educación de sus hijos e hijas.

COMUNICACIÓN 1. La visión de los hijos-as del uso de estrategias de resolución de conflictos interparentales

INTRODUCCIÓN. Este estudio analiza la percepción de los hijos-as adolescentes sobre el uso de estrategias de resolución de conflictos cotidianos entre sus padres. Los efectos negativos que los conflictos de los padres tienen sobre el bienestar de sus hijos-as es uno de los tópicos que ha venido incrementando su atención en el campo de la convivencia y los conflictos familiares. No es tanto la existencia de conflictos, como el uso de estrategias destructivas, lo que conlleva un deterioro de las relaciones padres-hijos-as (Cummings y Davies, 2010), afecta a las prácticas de crianza (López, Escudero y Cummings, 2009; Justicia y Cantón, 2011) así como al ajuste escolar (Musitu, Martinez y Murgui, 2006). Aproximarse al estudio de las estrategias interparentales desde la perspectiva de los hijos, resultaría esencial debido a las implicaciones en el bienestar de los hijos-as, la calidad de las prácticas de crianza y de las relaciones en el marco familiar.

OBJETIVOS. Nuestros objetivos son: 1) Conocer las estrategias más frecuentemente empleadas por la pareja en la resolución de conflictos cotidianos (el reparto del trabajo doméstico, el gasto del dinero, el cuidado de los hijos-as, etc.); 2) Conocer la visión de los hijos-as de cómo los padres resuelven estos episodios conflictivos; y, 3) Analizar las diferencias en la percepción de uso de estrategias de resolución de conflictos entre la madre, el padre y su hijo/a.

MÉTODO. La muestra está formada por 150 participantes: madre, padre e hijo/a de 50 familias intactas con hijos-as adolescentes residentes en Tenerife. Una adaptación del cuestionario de Estilos de Resolución de Conflictos de Kurdek (1994) se aplicó al padre, la madre y al hijo-a de cada una de estas familias. Esta prueba mide la existencia de cuatro tipos de estilos de resolución de conflictos: Solución Positiva de Problemas, Agresión, Sumisión y Evasión.

RESULTADOS. Los resultados indican que la estrategia empleada mayoritariamente, según la visión de los padres y de las madres, es la Solución de Problemas. Tendiendo a emplear el diálogo, la negociación y la búsqueda de acuerdos para resolver los conflictos. Los hijos-as concuerdan con esta valoración de los padres, señalando que éstos suelen enfrentarse a los conflictos tratando de solucionar el problema. Sin embargo, los resultados indican diferencias significativas entre la percepción de los hijos y de las hijas. Así, los hijos, perciben que las madres emplean esta estrategia en mayor medida que sus padres. A su vez, también los hijos perciben que tanto los padres como las madres hacen un uso más frecuente de la sumisión como estrategia para resolver sus conflictos, con diferencias significativas respecto a la percepción de las hijas.

CONCLUSIONES. En resumen, los resultados permiten reflexionar en relación a la labor educativa de los progenitores para ofrecer modelos constructivos de resolución de conflictos en el marco familiar.

COMUNICACIÓN 2. Análisis de la visión del profesorado sobre la relación centro escolar –familia en Educación Infantil y Primaria

INTRODUCCIÓN. La necesidad de estudiar las relaciones bidireccionales que se establecen entre el centro escolar y las familias ha sido constadas a nivel nacional e internacional en las últimas décadas (Martínez González, Rodríguez Ruiz y Pérez Herrero, 2005), señalando que cuanto más positivas y fluidas sean estas relaciones, mayor será la calidad de la educación. García Sanz et al. (2010) constatan que la participación de las familias en la mayoría de actividades relacionadas con el centro escolar es bastante escasa, mostrando un mayor protagonismo las madres, quienes participan de manera más activa en el contexto escolar (Nord, 1999). Al mismo tiempo, también se han constatado diferencias en función de la situación geográfica del centro escolar, rural o urbano, señalando una mayor participación de las familias en los entornos rurales (Llevot Calvet y Garreta Bochaca, 2008)

OBJETIVO. El objetivo de este estudio se centra en conocer la percepción del profesorado sobre la participación de las madres en el centro escolar teniendo en cuenta la situación geográfica del centro escolar, en medio urbano y rural.

MÉTODO. Este estudio se ha realizado con una metodología de investigación expost-facto (Bisquerra, 2004) de carácter descriptivo.Los participantes fueron 78 profesores/as de centros escolares de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias. El instrumento de recogida de información utilizado ha sido Escala de Relaciones de Confianza entre el centro Escolar y la Familia – Versión profesorado (adaptación al castellano, Martínez González, 1996); consta de una primera parte de datos sociodemográficos y una segunda parte de ítems con respuesta tipo Likert (1-5) donde se valoran los contactos entre las familias y el profesorado y las actitudes y percepciones de las familias respecto al profesorado y al centro escolar. En este estudio, nos centraremos de manera específica en la perspectiva del profesorado sobre la relación y participación de las madres en el centro escolar. El análisis de la información se ha realizado con el programa estadístico SPSS 19 a través de análisis descriptivos y de comparación de grupos a través del estadístico t de Student, utilizando como variable de clasificación el contexto geográfico del centro escolar: urbano y rural.

RESULTADOS. Los análisis descriptivos efectuados indican que el profesorado percibe una buena relación entre el centro escolar y la familia, caracterizada por indicar que las madres se sienten bien recibidas, hay un clima cordial y una buena convivencia, y asisten al menos cada año a una reunión individual. Respecto a la situación geográfica del centro escolar existen diferencias estadísticamente significativas señalando una visión más positiva del profesorado sobre su relación con las madres en los centros escolares rurales.

CONCLUSIONES. Estos resultados, como señalan Llevot Calvet y Garreta Bochaca (2008) ponen de manifiesto uno de los puntos fuertes del entorno rural, al que le caracteriza "una dinámica relación escuela-pueblo", que facilita la frecuencia e intensidad de las relaciones con las familias, frente al distanciamiento que se percibe

en los centros urbanos. De este modo, parece necesario reforzar en estos últimos la relación con las familias fomentando un contacto más directo y promoviendo actuaciones conjuntas.

COMUNICACIÓN 3.La influencia del apoyo escolar en la competencia parental

INTRODUCCIÓN. Para el desarrollo de la parentalidad positiva los apoyos que recibe la familia suponen recursos fundamentales. Sobre todo para las familias en riesgo psicosocial, que suelen presentar redes deficitarias de apoyo, poder contar con el apoyo de las instituciones que están en su entornosupone un importante factor de protección. Estos apoyos formales e informales se relacionancon dimensiones positivas de la parentalidad, como una mayor competencia parental. Entre las diferentes fuentes de apoyo a las que recurren las familias se encuentran los colegios, aunqueno todas las familias recurren a esta institución cuando tienen problemas, y el grado de satisfacción con el apoyo recibido también suele variar.

OBJETIVOS. En este estudio se analiza el uso y la satisfacción con el apoyo del colegio en función del nivel de riesgo psicosocial de las familias. Además, se analiza la relación entre el uso y la satisfacción del apoyo escolarcon los cambios en sentido de competencia parental.

MÉTODO. Los participantes fueron 256 padres y madres que asistieron al programa psicoeducativo Crecer Felices en Familia, desarrollado en centros educativos, Servicios Sociales y ONGs, en diferentes comunidades de España.

RESULTADOS. Los resultados indicaron que las familias en riesgo psicosocial recurren menos al apoyo del colegio que las familias sin riesgo. Además, se observó que el uso del apoyo escolar influyó en la mejora de la competencia parental tras la participación en el programa.

CONCLUSIONES. Los resultados evidencia la importancia de establecer redes sociales de apoyo entre el colegio y los padres, ya que suponen importantes factores de protección para la familia y por tanto, para el bienestar infantil.

COMUNICACIÓN 4. Expectativas de futuros profesionales del ámbito educativo sobre la adaptación de niños en diferentes familias adoptivas.

INTRODUCCIÓN. La sociedad española presenta cada vez mayor diversidad de estructuras familiares. Algunas de ellas, como las adoptivas y las homoparentales, se han vuelto más visibles recientemente. Esto puede influir en las creencias sociales acerca de cómo funcionan dichas familias y cómo se adaptan los niños a ellas. Esto es especialmente relevante en el caso de los futuros profesionales como por ejemplo, los maestros, los pedagogos y los psicólogos, que tendrán que trabajar con estas modalidades de familia. Tener expectativas engañosas al respecto podría afectar

negativamente a las relaciones de estos profesionales con estos niños y sus familias, lo que tendría implicaciones para la adaptación de los mismos.

OBJETIVOS. Existen pocos estudios que aborden las expectativas de los profesionales sobre la diversidad familiar. En consecuencia, el objetivo principal de este estudio (subvencionado, por el Ministerio de Economía y Competitividad, Ref. EDU2012-38588) ha sido conocer las expectativas de alumnos que estudian grados de Maestro en Educación Primaria, Pedagogía y Psicología, sobre la posible adaptación de los niños y niñas que crecen en distintas estructuras familiares adoptivas. Todos ellos respondieron a un cuestionario semiestructurado que indagaba sobre el tema.

MÉTODO. En el estudio participaron 361 estudiantes universitarios, con una media de edad de 20.09 años (SD 2.04). El 33,2% de los participantes estudiaba el grado de Maestro en Educación Primaria, el 17,7% el de Pedagogía y el 49% el de Psicología. El 64,7% de la muestra eran mujeres, y el 35,3% restante eran varones.

RESULTADOS. Los resultados muestran que el grado de adaptación atribuido a los niños de las diferentes estructuras familiares evaluadas oscila entre moderado y alto. En general, los estudiantes de Psicología muestran expectativas de mayor adaptación frente a los estudiantes de Pedagogía y de Maestro, mientras que estos dos últimos muestran resultados similares al respecto. Asimismo, las expectativas de mayor adaptación recaen en los niños de familias convencionales (aquellos que crecen con sus progenitores biológicos). Además, en orden descendente respecto a la expectativa de adaptación de los niños están los de pareja adoptiva heteroparental; seguido de los de madre adoptiva heterosexual y los de pareja de madres adoptivas lesbianas; los padre adoptivo heterosexual y los de pareja de padres adoptivos gays y, por último, los de madre adoptiva lesbiana o padre adoptivo gay.

CONCLUSIONES. En resumen, las nuevas generaciones parecen adoptar expectativas menos sesgadas por las convenciones sociales del pasado hacia la diversidad familiar. Así, y en general, los participantes muestran expectativas de adaptación moderadamente positivas para los niños de familias no convencionales. Sin embargo, los resultados varían según el tipo de formación del participante y/o también, según el tipo de estructura familiar evaluada.

En este sentido, y a pesar del cambio observado, la ausencia de la madre o la condición homosexual de los padres y madres se siguen considerando como elementos importantes que limitan la adaptación de los hijos. Esta información debe tenerse en cuenta para la preparación de los futuros profesionales de la educación.

COMUNICACIÓN 5. Promoción de la Parentalidad Positiva en el Principado de Asturias: Evaluación pretest-posttest de la implementación del *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales*[22].

INTRODUCCIÓN. Conforme las indicaciones recogidas en la Recomendación 2006/19 del Consejo de Europa para la promoción de la Parentalidad Positiva, el *Programa Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* (Martínez, 2009) persigue asesorar y apoyar a las figuras parentales en su labor educativa y de socialización para que afiancen estrategias de comunicación asertiva, de expresión y autorregulación de emociones y de establecimiento y asunción de normas y consecuencias.

OBJETIVO. El objetivo general de esta presentación es analizar la potencialidad y efectividad de este programa de formación familiar para contribuir a fortalecer las *estrategias de comunicación* de padres/madres con hijos/as en diferentes etapas evolutivas.

MÉTODO. Siguiendo los fundamentos de un diseño pre-experimental correlacional con medidas pretest-posttest de un grupo (Rosenthal&Rosnow, 1991), se han analizado datos obtenidos de 259 familias con hijo/as de entre 1-18 años que han participado en 26 ediciones del Programa-Guía en otros tantos municipios de Asturias. Se recogió información con un cuestionario de 43 ítems cuya respuesta es una escala Likert de cuatro alternativas (1-Totalmente en Desacuerdo, 4- Totalmente de Acuerdo). Dicho instrumento, *Escala parental de competencia emocional y social*, se incluye en el propio programa (Martínez-González, 2009; Martínez-González, Iglesias-García, Rodríguez-Ruiz & Álvarez-Blanco, 2015) y se administra en la primera (pretest) y última (posttest) de las once sesiones de que éste consta. Los respectivos valores obtenidos de Alpha de Cronbach en la muestra analizada son .727 en la evaluación inicial y .814 en la final.

RESULTADOS. Considerando que el tamaño del efecto oscila entre los rangos de medio-moderado y alto (R^2 desde .226 a .341; Cohen's d desde .332 a .740), se comprueba que las familias perciben mejoras en sus competencias de comunicación para relacionarse positivamente tanto con las personas en general como con sus hijo/as en particular sin ofenderles, controlando mejor sus reacciones negativas y agresivas hacia sus hijo/as cuando les desobedecen o cuando tienen comportamientos que les desagradan.

CONCLUSIONES. Se concluye resaltando el interés de continuar desarrollando programas de asesoramiento, acompañamiento y apoyo familiar desde una perspectiva de prevención primaria, en tanto que contribuyen al desarrollo integral de los menores (McCart, Priester, Davies, &Azen, 2006). Estos programas permiten a los padres y madres controlar estilos educativos agresivos y fomentar una convivencia familiar positiva, facilitando así los procesos de socialización de los hijo/as, prevenir problemas de adaptación y contribuir a generar capital social. Por ello, parece

[22]Este estudio está asociado a otro más amplio financiado por el Ministerio Español de Economía y Competitividad (EDU2012-38074).

relevante analizar y perfeccionar la aplicación de estos programas para recoger evidencias de su efectividad con indicadores tanto cuantitativos como cualitativos.

Factores de eficacia escolar. Estudios en el País Vasco y en Baja California (México)

ABSTRACT GENERAL. El objetivo de este simposio es presentar la metodología empleada y los principales resultados de diversos proyectos de investigación (algunos finalizados y otros en curso) centrados en la eficacia escolar en Comunidad Autónoma del País Vasco y en Baja California (México).

En dichos trabajos se detectan y estudian escuelas de alta y baja eficacia basándose en los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico en el caso de la CAPV y en los de la prueba ENLACE en BC.

Como criterio básico de eficacia (o de ineficacia) se ha considerado el residuo en cada una de las competencias evaluadas. La idea básica subyacente es considerar como escuela eficaz (o ineficaz) no a aquella que obtiene altas (o bajas) puntuaciones *brutas* en estas pruebas sino a la que sus puntuaciones son altas (o bajas) una vez controlado y detraído el efecto de aquellas variables contextuales de las que hay evidencia de que influyen en los resultados académicos.

Para obtener tales residuos se emplea modelización estadística multinivel utilizando modelos jerárquicos lineales a dos niveles: estudiante y escuela. De esta forma para cada escuela se calcula su residuo (u_{0j}) en cada una de las competencias y para cada año y se seleccionan los centros con residuos más extremos.

Una vez efectuada esta selección, la aproximación a la práctica cotidiana de las escuelas seleccionadas es cualitativa llevándose a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas a diferentes informantes-clave. En algunos casos se realizó un estudio de casos más detallado.

Por último, en las investigaciones en curso se están considerando criterios adicionales de eficacia atendiendo al crecimiento o decrecimiento de las puntuaciones y residuos medios a lo largo del tiempo.

CONTRIBUCIÓN 1. Las evaluaciones de diagnóstico y las prácticas de evaluación relacionadas con la eficacia escolar de los centros del País Vasco

Araceli Angulo, Mª Dolores Damborenea, Yolanda Méndez, Carmen Núñez

En septiembre del 2011 el Instituto de Evaluación e Investigación (ISEI-IVEI) del País Vasco junto con profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) iniciaron la investigación *"Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido"*. La idea básica del proyecto era tomar como ejemplo y guía para las acciones de mejora la praxis de aquellos centros que obtuvieron buenos resultados en las Evaluaciones de Diagnóstico (ED) realizadas en 2009 y 2010.

Por otra parte, como continuidad de la investigación de eficacia docente, durante el curso 2013-14 y pudiendo tener en cuenta los datos de la ED11, se investigaron centros de baja eficacia usando los mismos instrumentos y las mismas categorías.

Las Evaluaciones de Diagnóstico de carácter externo, censal y estandarizado tienen ya un largo recorrido en el País Vasco. Desde el curso 2008-09 se han realizado 5 ediciones: ED09, ED10, ED11, ED13 y ED15. Se evalúa a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. En la Evaluación de Diagnóstico se han evaluado los resultados del alumnado en las competencias básicas, tres de ellas en todas las ediciones de la ED (*Competencia en comunicación lingüística en euskara y* castellano y *Competencia matemática)* y las otras dos *(Competencia en comunicación lingüística en inglés y Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud)* de manera alterna. Así mismo, se pasan cuestionarios que permiten obtener información sobre variables que tienen una influencia relevante en el proceso educativo y en los resultados.

Un punto de encuentro entre las Evaluaciones de Diagnóstico y la investigación de la eficacia escolar de los centros del País Vasco es el objetivo que comparten: propiciar la mejora de los centros y, en consecuencia, del sistema educativo. En el primer caso, una vez que el centro escolar conoce sus resultados, debe realizar de manera obligatoria un plan de mejora y, en el segundo, con la investigación se trata de conocer y analizar lo que hacen los centros de alta y baja eficacia (estos últimos como contraste) con el fin de obtener modelos de buenas prácticas extrapolables a otros centros y, de esta forma, conseguir también una mejora educativa.

Dentro del proceso de investigación se llevó a cabo un estudio cuantitativo para la selección y caracterización de los centros y un estudio cualitativo basado en 14 categorías que posteriormente se fusionaron en 9, siendo una de ellas la de la Evaluación. En esta categoría se analiza la percepción y las prácticas de los centros escolares relativas a los procesos de evaluación tanto interna (alumnado, centro, actividades, criterios…) como externa y su impacto en los planes de mejora.

CONTRIBUCIÓN 2. La atención a la diversidad en los centros de alta y muy baja eficacia de la comunidad autónomo del país Vasco

Nahia Intxausti, Feli Etxeberria, Justo Bereziartua

En este trabajo se ha puesto la mirada en la línea de investigación incipiente denominado escuelas efectivas e inclusivas (*effective inclusive schools*). Esta corriente nace de la necesidad de responder a dos cuestiones relacionadas con la efectividad y la inclusión: cómo conseguir que en la escuela el alumnado sea valorado y considerado participante activo, y a la vez mejore sus resultados académicos. Destacan dentro de esta corriente los estudios que analizan las prácticas efectivas de centros que siguen los principios inclusivos y consiguen mejorar los resultados de todo su alumnado (Hehir, 2012; Hoppey y Mcleskey, 2013; Mckesley y Waldron, 2002). Uno de los trabajos más completos y recientes al respecto es el Handbook of Effective and

Inclusive Schools (Mcleskey, Waldron, Spooner y Algozzine 2012) donde se identifican las características generales de estos centros.

El objetivo general es identificar aspectos comunes y diferenciadores en la atención a la diversidad de los centros de alta y muy baja eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Tanto los centros de alta como de muy baja eficacia son muy variados en sus características. Una de las diferencias entre ambos tipos de centros (alta/muy baja eficacia) es que los últimos atribuyen sus resultados a factores externos tales como las características del alumnado (inmigrante, repetidor, necesidades educativas especiales, itinerante etc.) y de las familias. Consideran que atienden a un alumnado más difícil que requiere de mayores recursos y esfuerzos. Se muestran críticos hacia la selección del alumnado, que en su opinión, otros centros realizan. A este respecto, unos pocos inspectores de centros de alta eficacia advierten de la existencia de cierta selección encubierta de su alumnado.

Otro aspecto reseñable es la organización de los refuerzos. En algunos de los centros de muy baja eficacia se han identificado agrupamientos del alumnado por rendimiento, lo cual crea una escisión y una tendencia a la no interacción entre los grupos, que afecta a los resultados. En estos centros los bajos resultados del alumnado con necesidades específicas se tratan aisladamente, siendo la excepción el caso en que se utilizan los recursos humanos para reforzar el aula de referencia. En el caso de los centros de alta eficacia se ha visto en la mayoría de los cados un intento de maximizar los recursos disponibles. Tratan de adoptar medidas ordinarias como estrategias de apoyo en grupos ordinarios y desdoblamiento. La aplicación de medidas ordinarias ha supuesto un mayor trabajo colaborativo entre el profesorado. Se aprueban a nivel de claustro aunque vemos un liderazgo del equipo directivo a favor de estas opciones.
Conclusiones: Se ve necesario considerar las cuestiones organizativas de atención a la diversidad (refuerzo, agrupamientos) en los planes de mejora. Otro aspecto para el estudio serían los procesos de matriculación del alumnado por centros y los recursos que reciben éstos en base a las características de su alumnado y familia.

CONTRIBUCIÓN 3. Relaciones familia-escuela-comunidad y eficacia escolar: un análisis de los centros de bajo nivel de eficacia

Isabel Bartau, Ana Aierbe, Eider Oregui y Ander Azkarate

Este trabajo forma parte de la investigación de Lizasoain “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido” en la CAPV en la que se concluyó que, entre otras, una de las dimensiones relevantes era la implicación de las familias del alumnado. Los centros de alta eficacia se caracterizan por fomentar la participación activa de la comunidad escolar y mantener una relación fluida y positiva con las familias del alumnado. Las formas de implicación varían pero destacan las siguientes (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014): 1) la comunicación entre el centro y las familias, 2) la participación de las familias ejerciendo el voluntariado en los centros, 3) el compromiso con el desarrollo de la parentalidad y 4) la implicación de las familias en el aprendizaje del alumnado en el hogar.

La segunda fase del estudio se centró en analizar las características de los centros de bajo nivel de eficacia escolar y, este trabajo en concreto, en las relaciones de estos centros con las familias y la comunidad, con el objeto de obtener nuevas evidencias de la relación entre esta dimensión y la eficacia escolar. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los Equipos Directivos e Inspección de 8 centros de bajo nivel de eficacia (4 de Primaria y 4 de ESO, 5 concertados y 3 públicos), seleccionados previamente mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel, empleando modelos jerárquicos lineales.

Los resultados indican que en los centros de bajo nivel de eficacia los informantes perciben que las características y dificultades que presentan las familias constituyen obstáculos para la implicación educativa de las mismas, tanto en el hogar como en el centro, y que interfieren en el desarrollo y la educación del alumnado. Al realizar el análisis de las áreas de implicación (Epstein 2001,2009) se ha diferenciado, por un lado, el tipo de actuaciones promovidas por el centro para fomentar la implicación de las familias y, por otro, el grado de participación de las familias en cada una de las áreas. Si bien estos centros tratan de fomentar en mayor medida el área de la comunicación profesorado-familias y el área de la participación voluntaria de las familias, en la mitad de los centros se perciben niveles bajos de participación familiar y que decrece en secundaria. Las dos áreas en las que se percibe menor nivel de colaboración son, en este orden, el área de la formación parental y el área de la implicación familiar en el aprendizaje en el hogar. La mitad de los centros se coordinan estrechamente con los Servicios Sociales y otras instituciones. Algunos centros reconocen explícitamente dificultades en la relación con las familias. Se analizan estos resultados tomando en consideración los encontrados en los centros de alto nivel de eficacia y se concluye que las prácticas que promueven los centros para fomentar la colaboración con las familias y la comunidad contribuyen a la eficacia escolar.

CONTRIBUCIÓN 4. Caracterización y prácticas de centros escolares de baja eficacia en la comunidad autónoma vasca

El estudio sobre las características de centros escolares de alto valor añadido en la Comunidad Autónoma Vasca llevó a este equipo de investigación a preguntarse por las escuelas que mostraban reiteradamente, bajos resultados considerando sus características contextuales. Por ello se perfiló un objetivo nuevo, el de conocer la situación y las prácticas de estos centros, los de muy baja eficacia, entendiendo por tales aquellos cuyos niveles de logro son menores que los que les correspondería obtener, en función de las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado y del contexto en el que desarrollan su labor.

Para la identificación de los centros de baja eficacia, como en las fases anteriores, se consideró que los resultados instructivos se hallan condicionados por factores contextuales, así que a la hora de definir el criterio de eficacia no se usaron las puntuaciones medias brutas obtenidas en las ED, sino las puntuaciones medias ajustadas una vez controlado el efecto de aquellas variables contextuales de las que se dispone de información fiable.

Este control se llevó a cabo mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel, en concreto empleando modelos jerárquicos lineales (HLM).
Es preciso señalar dos cuestiones importantes: la primera es que esta definición de eficacia (o ineficacia) escolar es forzosamente parcial, pues se refiere exclusivamente a las cuestiones de orden instructivo relativas a las tres competencias instrumentales básicas evaluadas. La labor educativa de un centro es mucho más compleja y va mucho más allá de las cuestiones meramente instructivas y esto no debe olvidarse a la hora de tomar en consideración las conclusiones que aquí se presentan.

En segundo lugar, es razonable pensar que centros que, año tras año y en las tres competencias, obtienen resultados tan bajos han de estar desarrollando su labor en condiciones muy complicadas, con situaciones muy difíciles y, quizá, con prácticas inadecuadas a dicha realidad.

Una vez identificadas las escuelas, que según los criterios estadísticos, son considerados de baja eficacia, se realizaron 2 entrevistas semiestructuradas a la inspección y a los equipos directivos de estos centros. Posteriormente, se analizaron las entrevistas teniendo en cuenta las categorías estudiadas sobre los centros llamados eficaces.

Los resultados emergen como variaciones importantes sobre las buenas prácticas halladas en los centros llamados eficaces; además algunos de estos centros explican estos resultados dando a conocer situaciones o temas, que como poco, merecen ser recogidos, conocidos y tenidos en cuenta para posibles intervenciones.

CONTRIBUCIÓN 5. Prácticas escolares en escuelas secundarias de alta eficacia: la experiencia de baja california.

Alicia A. Chaparro Caso López, Luis Lizasoain, Joaquín Caso Niebla, Genoveva Gutiérrez Ruiz y Jennifer Gómez Gloria.

La presente investigación, constituye una réplica de la realizada en España con el nombre “Caracterización y buenas prácticas en los centros escolares de alto valor añadido en el País Vasco”, Lizasoain et al. (2012). El objetivo de estas investigaciones es identificar las prácticas escolares que se realizan en planteles educativos que tienen resultados académicos satisfactorios por arriba de lo esperado: planteles que aportan alto valor añadido. Los insumos para llevar a cabo la investigación en Baja California fueron los resultados de Enlace 2010 y 2011, los datos obtenidos en los cuestionarios de contexto que se aplicaron a una amplia muestra de estudiantes en la Estrategia Evaluativa Integral 2010 y 2011, realizada por la UEE y las entrevistas realizadas a Supervisores y Equipos Directivos.

Utilizando técnicas multinivel, se identificaron 16 planteles escolares de nivel secundaria que obtenían resultados más allá de lo que, de acuerdo con sus variables de contexto, se esperaría (alto valor añadido). Asimismo, se identificaron 16 planteles, cuyos resultados académicos caían por debajo de lo que se esperaría, de acuerdo con

su contexto. De esta manera se logró seleccionar una muestra de 32 escuelas. Con dicha muestra se realizó la fase cualitativa de esta investigación, en ella, se llevaron a cabo entrevistas con supervisores y equipos directivos. Las entrevistas se centraron en obtener información relacionada con las prácticas escolares que explicaban los resultados académicos que estas escuelas obtenían.

Los datos derivados de las entrevistas se analizaron con base en 12 categorías que la literatura especializada ha mencionado previamente que se vinculan a la eficacia y mejora escolar, y que además guardaban correspondencia con las categorías planteadas por Lizasoain {2012). Los resultados se presentan en función de cada una de las doce categorías y se discuten las implicaciones de ellas, concluyendo que, efectivamente, tal cual ha sido demostrado en la literatura en el área, las escuelas de alto valor añadido realizan distintas acciones que permiten el logro educativo de sus estudiantes.

CONTRIBUCIÓN 6. Estudio longitudinal y contextualizado de eficacia escolar.

Luis Lizasoain, Luis Joaristi

El criterio de los residuos extremos medios no es el único posible, ni debe ser el único a considerar en un estudio de eficacia escolar dado que hay otras maneras en que un centro puede ser considerado como muy eficaz (o muy poco eficaz). Y una perspectiva adicional muy importante es la longitudinal. El banco de datos de las ED en la CAPV consta actualmente de 5 puntos temporales: 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. Y desde este punto de vista, parece razonable pensar que un centro que desde 2009 a 2015 lleve una tendencia acusadamente creciente tanto en lo relativo a los residuos como en lo que a sus puntuaciones medias en las 3 competencias se refiere, debería ser considerado como un centro de muy alta eficacia.Y lo mismo, pero al revés, cabría decir de un centro de tendencia claramente descendente. Por tanto, en este nuevo proyecto se va a incorporar la variable tiempo para realizar un estudio y modelización longitudinal tanto de las puntuaciones como de los residuos. Con estos 5 puntos temporales se confía en minimizar en lo posible los efectos de la inestabilidad de este tipo de puntuaciones.

Los criterios estadísticos de selección de centros emanados de esta perspectiva temporal no deben limitarse al crecimiento (o decrecimiento). Hay otro subconjunto de centros reseñables que son aquellos cuyas puntuaciones medias son *siempre* muy altas o muy bajas. Desde la perspectiva del criterio del crecimiento no serían nunca considerados porque su tasa de cambio es muy pequeña, casi nula. Pero parece también claro que estos centros han de ser también considerados de muy alta o muy baja eficacia porque obtienen puntuaciones muy extremas de forma constante, año tras año. El efecto *techo* (o *suelo*) de las pruebas (incrementado por el efecto de agregación estadística al operar en N2) impide el cambio.

En conclusión, además de considerar los dos extremos de la tabla (centros de alta y baja eficacia), se amplian también y de forma significativa los criterios para que un

centro sea considerado de uno u otro tipo considerando simultaneamente tres ejes o dimensiones: las puntuaciones, los residuos y el tiempo.

Una vez seleccionados -atendiendo a esta diversidad de criterios- los centros considerados de alta y baja eficacia, la aproximación a su realidad de cara a la identificación de los factores explicativos es cualitativa, pero empleando una perspectiva de mayor profundidad. La información obtenida en el proyecto finalizado mediante las entrevistas ha sido muy válida y rica, pero quizá cabría decir que el estudio resultante adolece de un cierto carácter enumerativo meramente descriptivo. La realidad y la praxis cotidiana de una organización tan compleja como es un centro educativo no se puede abarcar sólo mediante entrevistas, por mucho que los informantes sean verdaderamente claves, estén muy cualificados y conozcan mucho la realidad de cada caso. Hay más agentes y actores que intervienen, hay más fuentes de evidencia, hay más puntos de vista a considerar. Y por ello se propone abordar el estudio de los centros seleccionados empleando la metodología de estudio de casos múltiple.

Pósters

Trayectoria escolar de los estudiantes de ingeniería mecánica agrícola de la universidad autónoma Chapingo, México

José Ramón Soca Cabrera, Gilberto De Jesús López Canteñs, Nadia Rosa Chaviano Rodríguez

El presente trabajo describe algunos de los indicadores de trayectoria escolar de los estudiantes de la licenciatura en Ingeniería Mecánica Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, México, inscritos en las generaciones 2000 - 2004 a la 2011 - 2015. El objetivo es diseñar estrategias que mejoren el desempeño de los alumnos mediante la determinación de los indicadores principales de la trayectoria escolar. La investigación es de tipo cuantitativa explicativa y se utilizó la técnica de la encuesta. Los indicadores considerados fueron el porcentaje de alumnos que ingresaron, egresaron, se titularon, desertaron o se encuentran en rezago escolar, así como la aprobación, reprobación en estas cohortes de estudio. El análisis de la trayectoria escolar correspondió a un total de 659 estudiantes. El índice de egreso es del 77.23 % y el de titulación de 74.1 %, el índice de reprobación es de 32.6 %, entre otros resultados. Las pruebas de regresión lineal para series de tiempo y el análisis de varianza indicaron que el egreso y la aprobación de los estudiantes han aumentado a lo largo de doce generaciones. Los resultados obtenidos permitieron elaborar el Programa de Trayectorias Escolares para la licenciatura, vigente y en operación actualmente.

Un modelo teórico para el estudio de la conversación y el aprendizaje en la interacción de sala de clase

Marco Antonio Villalta Paucar

La investigación de los últimos años aporta importantes evidencias sobre cómo se organiza el diálogo en el aula, pero aún no se conoce de modo suficiente cuáles diálogos son más beneficiosos que otros para el aprendizaje, ni respecto a qué tipo de modelo y logro educativo.

El presente estudio pone en relación dos tradiciones socioculturales de estudio de la interacción en sala de clase: la Experiencia del Aprendizaje Mediado que se articula desde el principio del carácter cultural de la cognición, y el Análisis de la Conversación, que se articula desde el principio del carácter dialogal de la cultura. La teoría de la (EAM) de Reuven Feuerstein explica el proceso de aprendizaje en función del carácter bio-psico-social de la cognición humana, en el marco de la teoría de la actividad sociocultural de Vygotsky. La segunda tradición es el Análisis de la Conversación (AC) que explica el proceso de aprendizaje como una re-construcción y construcción dialogal del conocimiento escolar en tanto cultura; estudiando las racionalidades de la acción cotidiana de la etnometodología de Harold Garfinkel.

Metodológicamente se trata de un estudio cualitativo de análisis de caso, que consistió en la filmación de clases consecutivas de profesoras de cuarto Básico (niños entre 9 y 10 años) de escuela ubicada en sectores sociales vulnerables de la Región Metropolitana de Santiago de Chile

Entre los resultados se pone en evidencia que EAM y AC se complementan en la tarea de analizar la coordinación de la acción de enseñar y las acciones de aprender. Los Criterios de Mediación se enriquecen y cobran mayor precisión empírica de su carácter “mediador” del aprendizaje autónomo al ampliar el análisis de la intervención del profesor hacia el análisis del intercambio profesor-alumnos. Por su parte, el AC vincula y precisa la descripción de las estructuras dialogales que constituyen la cultura escolar en el aula –donde se plasma el currículum– con el carácter cognitivo que el proceso dialogal del aula hace posible.

Publicidad y emociones: lo que sentimos al ver un logotipo

Pedro Rojas Pedregosa, Pedro Rojas Pedregosa

INTRODUCCIÓN. La publicidad ha experimentado un profundo cambio que la ha llevado a ser omnipresente en la sociedad mundial. Desde dar conocer la existencia de bienes de consumo (Satué, 1999), la publicidad ha evolucionado hasta ser un enorme negocio presente en los medios de comunicación y sociedades del planeta. Su intención ahora no es tanto la promoción del objeto como la consecución del mayor número de compradores que lo adquieran frente al resto de productos de similares características.

Dado que consideramos que gran parte del éxito de la publicidad radica en cómo generar emociones en la audiencia, en el presente trabajo analizaremos la relación existente entre publicidad y emociones, sirviéndonos para ello de algunos personajes vinculados a la marca, que, en muchas ocasiones, funcionan como verdaderos representantes icónicos del producto (Racionero y Sáinz, 2011), y sobre los que descansan la mayoría de las emociones asociadas al mismo (Atkin, 2005).

OBJETIVOS

- Explorar las emociones y sentimientos experimentados por el alumnado al recibir publicidad.
- Valorar la correlación existente entre emociones, logotipo y el producto anunciado.
- Determinar qué diferencias existen entre chicos y chicas a la hora de experimentar dichas emociones.

METODOLOGÍA. Para realizar nuestra investigación hemos seleccionado cuatro personajes conocidos por el público infantil: Mickey Mouse, Ronald McDonald, Monopoly y Android. Tras la observación de cada uno de los personajes se pidió a los participantes que utilizaran cuatro palabras para definir a cada uno de ellos, más una quinta en la que debían decir a qué producto creían ellos que hacía referencia la imagen mostrada.

Una vez obtenidas todas las respuestas, se realizó un recuento de las palabras más utilizadas por los participantes, así como de aquellos que habían identificado el producto a los que se refieren los personajes estudiados. Para este estudio se ha contado con una muestra de 83 alumnos, repartidos en 41 chicas y 42 chicos, obteniéndose un total de 415 respuestas a cuantificar. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 12 y los 13 años.

RESULTADOS OBTENIDOS. Tras analizar los cuatro personajes utilizados y las respuestas dadas, se obtiene los siguientes resultados:

- Monopoly: dinero, compras, hoteles, diversión. Juguete o juego de comprar.
- Ronald McDonald: comida, divertido, alegre, familia. Relacionado con hamburguesas.
- Mickey Mouse: divertido, peluche, dibujos, gracioso. Es un dibujo animado, un peluche.

- Android: móvil, comunicación, jugar, amigos. tablet y móvil.

CONCLUSIONES.

- Existe relación entre personaje y producto, pues casi todos los participantes lo asocian a los productos a los que suelen acompañar.
- Presencia de emociones positivas en la mayoría de los casos. Es curioso que casi todos los personajes se asocian al juego y a la diversión.
- Pocas emociones negativas, solo referentes a Monopoly (perder y arruinarse) y a Android (roto: aparece al romperse la tablet).
- La publicidad incide en las emociones que experimentan los consumidores.

Privacidad en redes sociales. Un estudio con jóvenes de 12 a 16 años

Lorena Rodríguez-García, Cristian Molla-Esparza, José Rafael Magdalena-Benedito

INTRODUCCIÓN. Desde hace apenas unos años, las redes sociales virtuales se han convertido en una de las herramientas tecnológicas más impactantes a nivel social, permitiendo un sinfín de posibilidades, desde comunicarnos hasta conocer a otras personas, compartir cualquier tipo de información y entretenernos. No obstante, a pesar de grandes ventajas, no están exentas de posibles peligros que, sobre todo, afectan a la privacidad y seguridad de los usuarios, en especial de los más jóvenes.

OBJETIVOS. El presente estudio pretendió conocer, identificar y analizar diferentes aspectos vinculados con la seguridad y privacidad en el uso de las redes sociales, en una muestra de jóvenes de 12 a 16 años. De forma más específica, se comprobó la frecuencia de uso en *Facebook, Twitter* y *YouTube*; la percepción que tienen acerca de su seguridad; el uso que hacen de las opciones de privacidad y su comportamiento respecto a la difusión de su vida personal por ellas. En estos aspectos se estudiaron diferencias en relación con el sexo.

MÉTODO. El diseño empleado respondió a una metodología de encuesta. Se construyó un instrumento para conocer el grado de sensibilidad de los jóvenes acerca de la seguridad y privacidad en el uso de las redes sociales *Facebook, Twitter* y *YouTube*. La muestra se seleccionó con un muestreo por cuotas a partir de una población de siete municipios del Camp de Túria de Valencia (Benaguasil, Benisanó, L´Eliana, Llíria, La Pobla de Vallbona, Riba-Roja de Túria y Vilamarxant), con tamaño poblacional N=5761, muestra n=170, error de 7.4% y nivel de confianza de 95% (p=q=.5). Se trabajó con 83 chicos y 87 chicas. En el análisis de los datos se empelaron estadísticos descriptivos y análisis bivariados con tablas de contingencia de Chi-cuadrado, ejecutados con el *software SPSS*.

RESULTADOS. Los jóvenes no consideran que las redes sociales *Facebook, Twitter* y *YouTube* sean seguras y, por ello, suelen agregar en sus listas de amigos a personas de su confianza. En general, los jóvenes no suelen leer ni conocen la política de privacidad de las redes sociales que utilizan, por lo que no configuran estas opciones de seguridad. Las chicas suelen ser más prudentes al decidir quién puede ver sus contenidos, como imágenes y vídeos. Son más reservadas también en hacer públicos sus comentarios.

Generalización y comprensión doble: aportes de la hermenéutica romántica para la investigación educativa

Mauricio Javier Mancilla Muñoz, Rocío Arlette Rojas Flores

La presente ponencia propone un examen de las primeras lecciones sobre hermenéutica del filósofo y teólogo alemán Friedrich Schleiermacher (1768-1838), donde –a pesar del uso de fragmentos y aforismos para expresar su pensamiento– puede verse el diseño de un proyecto estructurado que tiene como componentes principales "la generalización" (*die Verallgemeinerung*) y "la comprensión doble" (*das doppelte Verstehen*), es decir, la comprensión de la lengua y del hablante. En su lección de 1809/10, publicada en Alemania recientemente en 2012, es posible encontrar un "bosquejo" (*Entwurf*) más amplio y complejo de su hermenéutica, que evidencia la articulación de estos dos momentos estrechamente relacionados entre sí y que abren la posibilidad de comprender al otro desde la "empatía" (*Einfühlung*): el primero de ellos, mira el discurso en relación con la totalidad de la lengua, que busca entender un discurso tan plenamente como sea posible por referencia a la lengua original en la que se expresan las ideas; y el segundo, se orienta a captar el estilo expresivo del autor, esto es, un pensamiento individual que se despliega en su lenguaje. La tesis central de esta ponencia es mostrar, para la investigación educativa contemporánea, la importancia y complementariedad metodológica de estas dos diferentes formas de interpretación. Este ejercicio hermenéutico implica una matizada incorporación del concepto de empatía como clave fundamental de la comprensión histórica, sin descuidar nuestra posición histórica como medio para entender el pasado. Asimismo, se espera arrojar una nueva luz sobre lo que está en juego cuando estudiantes y profesores se involucran en la exigente tarea que genera la empatía a la hora de asumir la propia historicidad.

En cuanto al modo concreto de proceder –a la metodología– se consideran las modalidades propias de la argumentación filosófica: un análisis conceptual y una crítica radical a los argumentos del conjunto de obras comprometidas en esta investigación, con el objetivo de articular esta reflexión con la renovación de algunas líneas en la investigación en educación.

Algunas de las conclusiones de esta investigación guardan relación con la incorporación de ciertos postulados que provienen de la hermenéutica romántica, entre ellos, la reformulación de las prácticas educativas basadas en el principio de la comprensión dialógica, así como la comprensión de los fenómenos multiculturales como base de una sociedad democrática. Asimismo, se mostrará los alcances que tiene la obra de Schleiermacher para las propuestas hermenéuticas de Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur y Max Van Manen.

La ecoinnovación en Andalucía: Mapeo de empresas con buenas prácticas medioambientales

Rocío Valderrama Hernández, Dolores Limón Domínguez, Esther Mena Rodríguez

INTRODUCCIÓN: Este trabajo se ubica en el ámbito de la Pedagogía Ambiental y puede considerarse como una primera aproximación a una investigación mucho más amplia sobre las buenas prácticas socioambientales en asociaciones y empresas de ecoinnovación en Andalucía.

OBJETIVOS: El objetivo es sensibilizar a emprendedores y, a la población en general, sobre la importancia de desarrollar pautas de actuación más respetuosas y conciliadoras con el medioambiente. De la misma manera, esta investigación se centra en identificar entidades que llevan a cabo proyectos de ecoinnovación en Andalucía, profundizando en la organización interna de dichas entidades. También se analizan las estrategias llevadas a cabo para la puesta en el mercado de un producto o servicio. En este sentido, se comprueba si, desde su diseño, producción, distribución, uso y retirada del mismo, cuando ha llegado a término, se ha tenido en cuenta una gestión eficiente de los recursos naturales, minimizando el impacto ambiental en todo su ciclo de vida.

MÉTODO: Para el desarrollo del estudio se empleó el mapeo o cartografía social, como técnica de recogida de información, que representa de forma visual el estado de la cuestión, y permite hacer un diagnóstico sobre dónde y cómo se está desarrollando la ecoinnovación en Andalucía.

RESULTADOS: Por un lado, se visibilizan las buenas prácticas socioambientales, desarrollando procesos de reflexión y diálogo que permitan transformar y generar estrategias de cambio, cuando se estén llevando a cabo procedimientos y comportamientos que van en contra del respeto y el cuidado al medioambiente y del desarrollo social. Por otro lado, se muestra a la población en general un mapeo de nuevos yacimientos de empleo en entidades de ecoinnovación en Andalucía.

CONCLUSIONES: Desde la perspectiva de la Pedagogía Ambiental, la identificación de entidades de ecoinnovación y la profundización en la organización de las mismas, facilita la sensibilización de emprendedores y de la ciudadanía.

Proyecto detección de copia

Daniel Torres, José Luis Gaviria Soto

Los primeros métodos para la detección de copia en aplicaciones de instrumentos de evaluación fueron: 1) la variante del procedimiento ESA (*Error Similarity Analysis*) propuesta por Belleza and Belleza (1989) basada en el EEIC (*Exact Errors in Common*), conocida comercialmente como *Scrutiny!* (Assessment Systems Corporation, 1993) y 2) el *K-index*, descrito por Holland (1996) y utilizado habitualmente en ETS (Educational Testing Service).

Desde que fueron implementados han surgido varios estudios en los que se analizan las características tanto de estos métodos como de otros.[23]

Hay varios criterios para clasificar los índices de detección de copia. El criterio más relevante es el que se fija en la información que se utiliza. Así, algunos índices utilizan sólo la información procedente de las respuestas incorrectas mientras que otros utilizan la totalidad de éstas. Entre los primeros tenemos el índice K y sus derivados, y entre los segundos el índice W de Wollack, GBT, el índice de Wesolowsky, entre otros. En general, parece que el índice W tiene mayor potencia y menor proporción de error tipo I, aunque en algunos casos extremos el índice K o alguno de sus derivados, como S_1 y S_2, tienen mayor potencia que W para ciertas combinaciones de longitud del test, tamaño de la muestra y cantidad de casos de copia (Wollack, 2006). El índice de Wesolowsky (2000) y el W utilizan el patrón completo de respuestas de los sujetos; además, para calucular la probabilidad de coincidencia se basan en la capacidad de cada individuo, fuente o copia, en la dificultad de cada reactivo y en la probabilidad de cada alternativa de respuesta. La diferencia entre el índice W y el de Wesolowsky es que el segundo utiliza estadísticos de Teoría Clásica de los Tests, mientras que el de Wollack se basa en el *Nominal Response Model* de Bock (1972), uno de los modelos de TRI.

Una forma de aplicar el análisis de detección de copia,conocida como *scanning* o *screening*, consiste en comparar las respuestas de todos los posibles pares de sujetos en cada grupo con la intención de detectar la posible copia, dado que no hay sospecha previa de conducta inadecuada. En este caso la evidencia estadística tiene que ser más fuerte pues de otro modo la tasa de error tipo I se dispara de manera exponencial.

Tasa de error tipo I o Tasa de Falsos Positivos (FPR, *False Positive Rate*)
Tasa de error tipo II o Tasa de Falsos Negativos (FNR, *False Negative Rate*)
Potencia o Tasa de Verdaderos Positivos, es la proporción de alumnos que habiendo copiado son identificados por el procedimiento.

[23] Véase por ejemplo Wesolowsky (2000); Wollack, Cohen, Serlin (2001); Argenal, Co, Cruz, Patunga (2004) ; Sotaridona, van der Linden and Meijer (2006); van der Linden and Sotaridona (2006); van der Linden (2009); Wollack (2006, 2007); Belov (2011); Bliss (2012); Kalender (2012); Romero, Riascos, Jara (2012); Zopluoglu(2013); Romero, Riascos, Jara (2014); Wollack, Cohen and Eckerly (2015) .

Como influyen las representaciones sociales del profesorado en la orientación

Silvina Funes Lapponi

Se analizarán las representaciones sociales (creencias y pensamientos) del profesorado indagando cómo pueden condicionar éstas su actuación con el alumnado (actitudes del profesorado) e influir en la orientación educativa y profesional que ejercen sobre éste.

Estudios previos explican cómo los docentes se forjan una imagen del alumnado que está condicionada por factores socioeconómicos. La novedad de este trabajo reside en que no existen estudios específicos sobre estos condicionantes en la orientación educativo-profesional, por lo que podría arrojar datos interesantes sobre la influencia docente durante dicho proceso.

Se presentarán algunos resultados obtenidos de los grupos de discusión (mínimo 2) realizados a docentes de secundaria de España y se analizará desde esta técnica porque es la más adecuada para analizar las representaciones sociales, ya que permite revisar en el discurso del profesorado que actitudes y creencias construyen durante la orientación, buscando identificar criterios y/o posibles modelos de orientación.

El diseño y composición de los grupos se ha realiza según muestreo estratégico ajustado al objetivo. En este punto se ha priorizado perfiles y categorías que no responden a una representatividad estadística pero que tienen que ver con las categorías y objetivos de la investigación.

El límite de los resultados presentados será que se trata de una investigación en curso, por lo que se tratará de resultados parciales. Aunque está en proceso de análisis de datos, está demostrándose que la subjetividad docente y el contexto influyen en la práctica docente y en la acción orientadora a pesar de las diferencias de criterios que puedan manifestar los profesores en cuanto a itinerarios más unificados o diversificados, más vocacionales o instrumentales, de ciencias o de letras, más próximos o lejanos a la cultura escolar y social dominante.

Construyendo un mundo despatriarcalizado para la infancia

Milena Villar Varela, Mª José Méndez Lois

INTRODUCCIÓN. La violencia de género es, según la ONU, la principal causa de muerte entre las mujeres de entre 15 y 44 años en todo el mundo. Las mujeres, por el hecho de serlo, están sometidas a un tratamiento inferior, tóxico, y en muchos casos mortal. Y aunque en la actualidad se conoce su existencia y existe una repulsión hacia la misma, no se llevan a cabo actuaciones suficientes para prevenirla y mucho menos erradicarla. Además, en muchos casos solo se tiene en cuenta este tipo de violencia en situaciones extremas, como el caso de los asesinatos a manos de sus parejas, y se desconoce en gran medida la existencia de micromachismos que conllevan a grandes problemas y dificultades para las mujeres.

La violencia de género es un problema social, y por lo tanto, educativo, si entendemos que la educación es una construcción social promovida para y por el desarrollo de la sociedad. Si se desea erradicar la violencia de género se debe acabar de raíz con ella, es decir, es necesario trabajar con la infancia, ya que es cuando se asumen los roles y donde el patriarcado comienza a actuar. El sexismo se aprende en esta etapa y la igualdad también. De ahí la importancia de la coeducación y la promoción de un desarrollo integral saludable en un momento de la vida en la cual los individuos poseen una gran plasticidad para adaptarse al entorno. Se debe construir una cultura de igualdad desde la práctica escolar.

OBJETIVOS.
Conceptualizar la educación no sexista, libre de estereotipos de género.
Explorar el paradigma coeducativo como base de la socialización infantil.
Analizar el contexto socio-educativo.
Elaborar una propuesta socio-educativa para la acción.

METODOLOGÍA. El método elegido para el estudio el de la investigación-acción, ya que se pretende concienciar, desarrollar y emancipar a los y las sujetos objetos de estudio hacia la solución de un problema real.

La población diana de la investigación estará conformada por todo el alumnado de educación primaria de Galicia. La investigación se centrará en una muestra de este alumnado.

La información que se busca, será obtenida a través de la aplicación de instrumentos de índole cualitativa elaborados para tal fin. Esta recolecta de datos se realizará a través de la técnica de observación. También se prevé el uso de alguna técnica cuantitativa, como son las escalas de satisfacción y los inventarios de actitudes.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El principal resultado que se espera obtener es sensibilizar a la infancia y educar en un contexto de no violencia, contribuyendo a un desarrollo integral no sexista. Además, se pretende que el alumnado adquiera unas competencias socio-emocionales y afectivas que contribuyan a un desarrollo armónico de su personalidad, a partir de la potenciación de una educación coeducativa que

favorezca una sociedad más igualitaria y justa. Se desea demostrar que otro mundo es posible para el desarrollo infantil equilibrado y despatriarcalizado.

Investigación en Educación Musical a través de revistas científicas españolas indexadas

Desirée García Gil, Laura Cuervo Calvo

Las publicaciones sobre investigación científica española en Educación Musical ha estado supeditada a las revistas científicas internacionales por, entre otros motivos, la escasa oferta de revistas científicas nacionales. De este modo, el colectivo de profesionales dedicados al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje musical ha tenido que tener en cuenta marcos de reflexión que no se ajustaban a las realidades educativas de su contexto específico. Sin embargo, desde la revisión de trabajos y líneas de investigación españolaspropuesta por Oriol y Pastor en 2002, esta peregrina situación ha experimentado notables y necesarios cambios. Así, aunque todavía no se cuenta con un amplio *corpus*, han proliferado revistas dedicadas en específico al ámbito científico como la *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (RECIEM) que comienza a publicar en 2004, bajo el mecenazgo de doctores de reconocido prestigio.

La presente propuesta de investigación, estando todavía en un proceso de *work in progress*, pretende (1) conocer cuál es la situación real de la investigación en el área de Educación Musical desde el punto de vista de publicaciones periódicas científicas españolas y (2) examinar cuáles son las líneas de estudio así como los especialistas implicados. Para ello, se realiza un vaciado bibliográfico de las revistas científicas españolas indexadas en Bases de Datos como *Educational Resources Information Center* (ERIC), especializada en Educación o (SCOPUS), nueva herramienta multidisciplinar de navegación a través de la información científica, desde 2005 a 2015. El análisis de datos se lleva a cabo mediante el estudio de ciertos códigos: periodicidad de publicación, idioma, líneas de investigación, metodología y agentes implicados.

Los resultados obtenidos llaman la atención sobre la abundante dedicación a cuestiones relativas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el cambio del foco de atención desde el alumno al profesorado implicado.

Transición académica y éxito escolar: una propuesta de acción para la atención a la transición de la primaria a la secundaria como forma de asegurar el éxito en la escuela

Ainhoa Iglesias Brea

En España, el fracaso escolar y el abandono escolar temprano es un tema que lleva tiempo preocupando a los distintos sectores de la comunidad educativa. Las tasas de ambos índices siguen alarmando año tras año. Además, cuando analizamos las trayectorias escolares del alumnado que sale del sistema educativo sin obtener el título o tras acabar la ESO, las investigaciones en el área vienen indicando que en un alto porcentaje dichas trayectorias se ven marcadas por momentos críticos, entre los que destacan la transición de la primaria a la secundaria. Las razones son múltiples: cambios de centro y profesorado, cambios en las culturas escolares, incremento de personas de referencia y ratios...Y aunque no todas ellas se deben a las características de los propios centros, sí depende de ellos reducir el impacto del cambio de etapa.

Los objetivos del presente trabajo son fundamentalmente dos. En primer lugar, analizar el proceso de transición entre primaria y secundaria, centrándonos en el estudio de caso de un centro de la Comunidad de Madrid. Dicho análisis se abordará a partir de las percepciones que tienen distintos agentes educativos implicados. Los datos obtenidos se analizarán principalmente en base a dos áreas: los cambios en relaciones interpersonales y en las experiencias de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, diseñar en base a los datos obtenidos en el análisis una propuesta de intervención que permita facilitar el éxito en la adaptación social, personal y académica del alumnado de este centro en relación a la nueva etapa de secundaria.

Para conseguir los objetivos marcados, se ha utilizado un enfoque de metodología participativa, en la que se han implicado 60 alumnos, 3 docentes y otros 3 profesionales del centro. Para conseguirlo, se están llevando a cabo varios grupos heterogéneos de discusión con alumnado de 1º de la ESO, cuyas conclusiones serán contrastadas con el resto de compañeros posteriormente en el aula-clase aprovechando los contenidos de varias materias. Con ello, se pretende conocer la percepción del alumnado respecto a la transición, explicar el método científico que se está siguiendo haciéndoles conocedores del mismo, reconociendo la relevancia de su participación en el proceso y facilitando la participación activa e implicación en el diseño de la intervención. Con los profesionales del centro, se realizarán entrevistas individuales con la misma estructura base que los grupos de discusión, accediendo a la visión que tienen distintos profesionales del centro sobre el tema en cuestión.

Con este trabajo se pretende, partiendo de un análisis de un centro concertado concreto, contribuir a sensibilizar a los profesionales educativos sobre la necesidad de prestar atención a este proceso de transición que sucede en el paso de primaria a secundaria, así como concienciar sobre la necesidad de impulsar nuevas acciones que favorezcan el éxito de los alumnos en la referida transición a través de prácticas que favorezcan su participación.

La entrevista y su relevancia para el estudio de la labor académica desde sus actores

Ricardo Ramos

En la presente comunicación se discuten las aportaciones de la identidad social (IS) para entender la dinámica de las representaciones sociales (RS) y su importancia en el sentido de pertenencia de los individuos en grupos valorados positivamente. Tiene por objetivo, entonces, analizar los principales conceptos teóricos de la Teoría de la Identidad Social de Henri Tajfel y los conceptos de la Teoría de las Representaciones Sociales, fundada por Serge Moscovici, para continuar con la relevancia de la interacción social en la conducta individual y, finalmente, justificar el uso de la entrevista como técnica pertinente para indagar esta relación por su capacidad para introducirse en la subjetividad de los actores sociales. Derivada de una investigación en desarrollo, se plantea la necesidad de explorar la relación IS-RS en un escenario universitario respecto a programas que estimulan la labor académica en México. El caso de los académicos frente a los programas de estímulo considera la importancia de explorar sus representaciones sociales debido a la relevancia de conocer el mundo de los actores encargados de construir conocimiento y de formar a los futuros investigadores nacionales, y de conocer la valoración que les distingue pertenecer o no a los programas de estímulo. Estos programas presentan características como, por ejemplo, la evaluación de pares, de académicos con prestigio en un campo al que se adscriben, y el incentivo económico muchas veces igual o mayor al sueldo base que reciben. La dualidad prestigio y economía se presenta como elemento clave en este análisis. De esta manera se concluye que estudiar esta postura aportará al campo de la investigación un cuerpo conceptual relevante incluso para la Pedagogía; específicamente, para el estudio de sus actores sociales.

El cuestionario-dilemas como técnica de investigación de las actitudes ambientales

María de Lourdes Villarruel López

Ante los vertiginosos problemas ambientales que exigen la implicación directa de los individuos, se requiere de una mirada precisa dentro de la investigación educativa que permita dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en materia ambiental por parte de los actores. La importancia de concienciar ambientalmente a los individuos lleva a una revisión exhaustiva de sus actitudes, comportamientos y prácticas desarrolladas en torno a la situación ambiental.

Para dicho cometido, desde la investigación educativa se proponen diferentes técnicas e instrumentos de investigación que permiten captar las opiniones, creencias, prácticas, actitudes de los actores implicados, de tal manera que den muestra del camino andado y de lo que falta por hacer. De esta manera, la presente comunicación reporta la relevancia y el proceso de construcción de un “cuestionario-dilemas” bajo la escala Likert, con la finalidad de identificar actitudes ambientales en estudiantes de Educación Agrícola Superior. La importancia de realizar este tipo de instrumentos radica en la posibilidad que brinda para involucrar y recrear situaciones ambientales problemáticas próximas a los individuos. Además, aplicar un cuestionario dilemas -donde se plantean cuestiones problemáticas referentes al contexto ambiental- es una estrategia que implica conocer los posicionamientos que las personas tienen y el porqué de esas decisiones. Sobre todo dentro de la Educación Agrícola Superior en México donde se han incorporado enfoques ambientalistas dentro de sus propuestas educativas y, por lo tanto, esto se tendría que reflejar en las actitudes ambientales de los actores.

De este modo, a lo largo de esta comunicación se desarrolla la utilidad de construir este tipo de instrumentos dentro de la educación ambiental y, sobre todo, la trascendencia de sus resultados dentro del ámbito educativo para la toma de decisiones.

Red de Investigación sobre el Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)

Comunicaciones Orales

Convertir la dirección en una profesión atractiva

Marina García-Garnica

Existe a nivel generalizado la evidencia de que los candidatos a la dirección se desaniman ante las numerosas funciones, el exceso de responsabilidades y las escasas remuneraciones y apoyos. Además, en muchas ocasiones, no disponen de la formación y las habilidades de liderazgo requeridas (Pont, Nusche y Moorman, 2009; Gajardo, 2011; Stoll y Temperley, 2011). En cualquier caso existe un desajuste entre la oferta y la demanda (Fernández Enguita, 2007), que hace necesario que las políticas educativas de los diferentes países busquen alternativas para convertir la dirección en una opción atractiva para los candidatos mejor preparados.

El objetivo del trabajo que se presenta consiste en estudiar las fortalezas y debilidades de la dirección escolar en los centro públicos de Educación Infantil y Primaria de la comunidad Andaluza, a través de la opinión y las voces de distintos profesionales de la educación que trabajan en este contexto, y con la intención de contribuir a la mejora del atractivo del cargo.

Para responder a este objetivo se ha optado por el método mixto, que combina la investigación cuantitativa y la cualitativa. Así, este trabajo se ha desarrollado en dos fases de investigación, que se han producido de manera secuencial: primero la cuantitativa con la construcción, validación y administración de un cuestionario, y segundo, la cualitativa, con la realización de entrevistas que han permitido profundizar y comprender mejor la visión general recogida con la encuesta.

Partiendo de los resultados obtenidos en las dos fases de la investigación, se puede concluir que aunque los directivos consideran el desempeño de un cargo como una opción en cierto modo atractiva, las valoraciones que le otorgan al conjunto del bloque sumadas a la información recogida en las entrevistas, nos permiten afirmar que este atractivo no proviene de las condiciones asociadas al mismo, sino a motivos de carácter intrínseco, como el crecimiento personal o la mejora educativa. La opinión aportada por los docentes reafirma esta idea. En cualquier caso, lograr un aumento de aspirantes cualificados y su mantenimiento en el cargo requiere la combinación de motivos internos y externos; siendo esencial un esfuerzo por parte de la administración por impulsar acciones de incentivación y reconocimiento social, económico y profesional que hagan que la dirección sea más atractiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. México: OCDE.

Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.

Gajardo, M. (2011). Formación de liderazgo escolar: programas pioneros en EEUU. *Formas y Reformas de la Educación* 13, 37.

Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.

Perfil de liderazgo en profesores beneficiarios del programa de postítulos en Matemáticas: un estudio de casos

José Manuel Medina Andrade

Las crecientes exigencias desde el contexto internacional en relación a los estándares de aprendizaje del alumnado pone de manifiesto la necesidad de contar con profesores que posean las competencias procedimentales y actitudinales en el proceso de enseñar con el propósito de hacer frente efectivamente a los cambios y a las contingencias emergentes de la sociedad.En esta línea, los programas de perfeccionamiento y formación permanente de profesores representan un intento tangible y sustancial por entregar a dichos profesores las herramientas específicas en correspondencia con las demandas de una educación de calidad.

En el marco del Proyecto FONDECYT-CHILE N°1101031 titulado “Impacto de la formación permanente de profesores sobre el aprendizaje escolar: un análisis desde los actores involucrados”, esta investigación tiene por finalidad profundizar epistemológicamente en el concepto de liderazgo docente en el contexto nacional dada su importancia y relación con el desarrollo profesional de profesores, evidenciado desde el contexto internacional, lo que justifica la configuración de un perfil de líder de los profesores pertenecientes a los programas de postítulos en matemáticas de una universidad del sur del país.

La investigación se enmarca dentro de los estudios de tipo mixto y orientado desde los estudios de casos. Surge a partir de esto una presencia predominante del liderazgo transformacional en los profesores, manifestándose una concomitancia con la búsqueda de formación permanente de los informantes.

Efecto de la jornada escolar y del uso del tiempo de enseñanza en el desempeño académico de los estudiantes de la básica secundaria en Colombia

Claudia Patricia Ovalle Ramirez

INTRODUCCIÓN. La Jornada Única fue establecida por el artículo 57 Ley 1753 de 2015. Esta pretende que al año 2018 el 30% de colegios públicas colombianos logren implementar una jornada de 8 horas para evitar las deficiencias académicas (Bonilla, 2011), y la exposición a riesgos psicosociales por el aumento en el tiempo con supervisión adulta (Azevedo et al., 2012; Berthelon, & Kruger, 2011).
El mínimo de horas para la implementación de la jornada es de 35 horas semanales para primaria (1400 horas anuales) y 40 para educación básica secundaria y media (1600 horas anuales). La distribución del tiempo en la escuela con jornada única y sus efectos sobre los resultados académicos de los estudiantes no se ha abordado en estudios empíricos.

OBJETIVOS. Establecer el impacto de la jornada y del tiempo de enseñanza (i.e., sesiones por asignatura y tiempo de clase por semana, uso de calendarios, ausentismo) en el desempeño académico de los estudiantes medido con pruebas SABER 9 para las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias.

METODOLOGÍA.
Base de datos SABER 9: Se emplearán los datos promedio en Matemáticas, Ciencias y Lenguaje (escala de 0 a 400) por institución educativa (de 596 aulas en 266 sedes escolares) de los estudiantes de grado 9.
Estudio de factores asociados a la calidad CESAC: se hará uso de las variables (independientes) del componente de la encuesta a los colegios llamado tiempo de enseñanza. Estas preguntas incluyen: existencia de calendario escolar; horas de clase semanales –lenguaje, matemáticas y ciencias-; veces de inasistencia –docente, estudiante-; veces retardo –docente, estudiante-.

PLAN DE ANÁLISIS.
Se obtendrán las correlaciones y modelo de regresiones OLS entre las variables del tiempo de enseñanza (preguntas 19 a 24 del CESAC) con la puntuación total de los estudiantes en cada una de las pruebas de lenguaje, ciencias y matemáticas de SABER 9.

RESULTADOS. Las matriz de correlación indica que las variables de sexo, sector (rural urbano), zona, educación materna, y las variables del estudio CESAC (uso del tiempo) están asociadas de forma positiva con los resultados en todas las áreas. El estadístico R indica que existe una correlación entre los valores predichos y los valores observados de las variables dependientes equivalente a 0,37 (lenguaje) y 0,38 (matemáticas) y 0,38 (ciencias) lo cual denota buen ajuste del modelo de regresión. El R cuadrado indica que el modelo explica el 14% de los resultados en matemáticas, ciencias y lenguaje de grado 9. Las variables que mayor influencia tienen sobre el desempeño académico son el sector (publico, privado), contar con un calendario institucional claro desde el inicio del año, el ausentismo docente (más que el del estudiante) y un mayor número de horas clase por materia. Estos resultados pueden

contribuir en la implementación de la extensión de la jornada escolar para los estudiantes de básica secundaria (grado 9).

Percepciones de los equipos directivos sobre la coordinación y el trabajo de la maestra de ATAL

Inmaculada Gómez Hurtado, María de la O Toscano Cruz, Katia Álvarez Díaz

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación[24] más amplia que tenía como objetivo observar cómo la puesta en marcha de dispositivos de atención especializada para la acogida en la escuela de cierta población relacionada con la inmigración, ha podido servir para el desarrollo de procesos de integración o para la implementación de formas de exclusión y/o de segregación, de tal forma que podamos comprender los procesos de diferenciación y las formas de gestión de la diversidad cultural en la escuela. La investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa siendo la observación, las entrevistas y el análisis de documentos los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

De esta forma, en esta comunicación nos centramos en analizar las percepciones de las directoras sobre la coordinación de la maestra de ATAL con el profesorado del centro y el papel de esta en el mismo. Para ello, hemos analizado las entrevistas realizadas a las directoras, las observaciones realizadas y el análisis de los documentos. Se ha llevado a cabo den dos centros educativos de Educación Secundaria atendidos por la misma maestra de ATAL.

Los principales resultados apuntan hacia una perspectiva por parte de la directoras desde la cual coinciden en que la maestra de ATAL es considerada un agente fundamental en la escolarización, adaptación e integración del alumnado inmigrante. Además, resaltan la importancia de su trabajo en el desarrollo afectivo y emocional del alumnado siendo una de las características más importantes de la profesional su cercanía al alumnado. En cuanto a la coordinación con el resto del profesorado, las directoras consideran que dicha maestra muestra especial interés en realizar un trabajo conjunto con el profesorado siendo un inconveniente la itinerancia en ambos centros. No obstante, consideran que la maestra realiza un esfuerzo importante por desarrollar mecanismos de colaboración y coordinación con el resto del profesorado, mostrando este último interés por la coordinación, especialmente por la consideración que tiene en los centros la maestra de ATAL.

La gestión de la diversidad en los centros, según las directoras, recae de manera importante en la maestra de ATAL junto con la orientadora del centro. Es el trabajo de ambas profesionales el que hace posible la organización y atención del alumnado, aunque la última es llevada a cabo exclusivamente por la maestra.

Finalmente, como principales conclusiones, resaltar que las directoras consideran que la gestión de la diversidad es una responsabilidad, principalmente, de la maestra ATAL, lo que hace que deleguen determinadas funciones en la misma.

[24] Proyecto “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado. Referencia: CSO-2013-43266-R cuyo investigador principal es Francisco Javier García Castaño

La Formación Profesional en España. Caracterización por Comunidades Autónomas

Ana García-Gallego, María Ángeles López-Luengo, María-Jesús Mures-Quintana

INTRODUCCIÓN. La difícil situación por la que ha venido atravesando nuestro país en los últimos años ha provocado, entre otras consecuencias, un duro debate sobre el sistema educativo. Dentro de este sistema, la Formación Profesional se ha visto afectada, por cuanto que las autoridades políticas la han considerado una prioridad de la política educativa, tanto a nivel nacional como europeo, como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico. Esta situación ha implicado la introducción de cambios en el marco legal de estas enseñanzas, a fin de adecuarse a las demandas actuales de los sectores productivos e incrementar el nivel de formación y cualificación, no sólo de los jóvenes en edad escolar, sino también, y ahora más que nunca, de la población trabajadora, potenciando la formación de los individuos a lo largo de toda la vida.

OBJETIVOS. El objeto central de este trabajo se concreta en un análisis descriptivo de la Formación Profesional por Familias Profesionales en función del número de alumnos. Se trata de posicionar los diferentes ciclos formativos según Comunidades Autónomas para conocer las diferencias y similitudes entre ellas, tomando como referencia dos cursos académicos: 2006/2007, por ser el primer curso en el que se consideran los estudios referidos al amparo de la Ley Orgánica de Educación, y 2012/2013, que es el último curso del que se dispone información publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MÉTODO. La descripción de los ciclos formativos de Formación Profesional y su análisis por Comunidades Autónomas se realiza, diferenciando entre ciclos de grado medio y superior, para los dos cursos mencionados. Para ello, aplicamos el análisis de correspondencias, que es una técnica multivariante de análisis de datos de tipo descriptivo, cuyo objetivo es establecer relaciones entre variables cualitativas. La información es extraída de la publicación “Las cifras de la educación en España” (Edición 2015), del MECD.

RESULTADOS. No se aprecian grandes diferencias entre los dos cursos analizados respecto a la relación entre Comunidades Autónomas y Familias Profesionales. Destacan algunas Comunidades, tanto en los ciclos de grado medio como superior, por el número de alumnos matriculados en determinadas familias, como son las regiones del norte (País Vasco, Navarra, Asturias) en cuanto a ciclos formativos de carácter técnico (“Fabricación Mecánica”, “Instalación y Mantenimiento”, “Madera, Mueble y Corcho”). También destaca la familia “Marítima-pesquera” en Comunidades como Canarias o Galicia. Cataluña, por su parte, se relaciona con “Servicios Socioculturales y a la Comunidad” y en Madrid es destacable la familia de “Imagen y Sonido” y “Artes Gráficas”.

CONCLUSIONES. El posicionamiento de ciertas Comunidades Autónomas en cuanto a determinadas Familias Profesionales puede ayudar a la toma de las decisiones más adecuadas respecto a la reestructuración de la impartición de los ciclos formativos y

alcanzar, de este modo, la tan ansiada racionalización del gasto público en estos tiempos de recortes en el sistema educativo.

La relación escuela comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina

José Darío Herrera

Esta comunicación busca contribuir a la comprensión de la relación escuela comunidad. Se examinaron nueve experiencias implementadas en las dos últimas décadas en Latinoamérica cuyo propósito constituía en articular experiencias de desarrollo de base con el trabajo escolar. Se identificaron los problemas que vinculan a las comunidades con la educación, problemas que para Luhmann (1998) pueden ser entendidos como "equivalentes funcionales" en la construcción del tejido social.

Las experiencias examinadas adoptan distintos enfoques de acción alrededor del desarrollo de base y educación. Estos enfoques de acción se pueden agrupar en tres tipos de trabajo: el primer tipo de trabajo agrupa aquellas experiencias en donde las comunidades definen las problemáticas educativas presentes en su territorio y generan prácticas de desarrollo de base ligadas a la participación en la construcción de políticas públicas. El segundo, aquellas experiencias cuyo propósito es apoyar el trabajo pedagógico que realizan las instituciones escolares en las comunidades; y el tercer tipo, agrupa aquellas experiencias cuyo fin es incidir en la apertura y cualificación de ambientes educativos en las comunidades.

Siguiendo a Luhmann(1998), los elementos estructurales de la educación y del desarrollo de base pueden verse en función de las soluciones a esas problemáticas; y para el caso, estas soluciones están relacionadas con: la formación de los sujetos, la formación de capital social, la construcción de ambientes escolares y extraescolares que favorecen los aprendizajes de los niños y niñas, y el aprendizaje de los códigos o saberes escolares.

Finalmente, se concluyó que:

1. Existen iniciativas y acciones en las que el campo del desarrollo de base puede aportar al mejoramiento de la educación.
2. Es importante diferenciar entre impacto directo o indirecto al hablar de las incidencias que desde un campo se puede hacer sobre el otro.
3. Todas las experiencias trabajan directa o indirectamente sobre desarrollo de base y educación al situarse frente a una problemática que los articula y que hace parte de las necesidades de los territorios.
4. Pueden apreciarse cuatro tendencias en este estudio: Experiencias centradas en desarrollar un modelo pedagógico, el trabajo transversal alrededor de los ambientes de aprendizaje, el trabajo centrado en la formación y cualificación del capital social y la preocupación por la pertinencia de los saberes que se trabajan en la educación en la infancia.
5. Se percibe una tendencia macro: el desarrollo de base al servicio de la educación más que la educación en función del desarrollo de base.
6. El aporte que los modelos pedagógicos pueden hacer a la cualificación del capital social y de la participación de las organizaciones de base con las que trabajan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general.* Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Perspectivas de los graduados no tradicionales sobre la crisis económica y las competencias para la empleabilidad

Isabel María Muñoz García, Jose González Monteagudo

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. Los graduados universitarios no tradicionales constituyen un grupo diverso, pero que sufre situaciones similares de desventaja y de desigualdad. Esta comunicación se sitúa dentro de un proyecto europeo Erasmus + sobre la mejora de la empleabilidad de estudiantes y graduados no tradicionales, en el que participan seis países europeos. El objetivo principal del proyecto consiste en investigar la situación en Europa de la formación, experiencias y buenas prácticas sobre empleabilidad, ofreciendo a partir de ahí orientaciones para mejorar la transición al mercado de trabajo de este colectivo desventajado.
Nuestra comunicación trata específicamente sobre las voces de los graduados no tradicionales de ciencias sociales y jurídicas de una universidad andaluza, en torno a la crisis económica y las competencias para la empleabilidad.

MÉTODO. La metodología empleada ha sido cualitativa, mediante el uso de la entrevista biográfica-narrativa (Wengraf, 2001; Alheit, 2007). Hemos analizado las transcripciones de las entrevistas realizadas a diez graduados no tradicionales de ciencias sociales y jurídicas, pertenecientes a una muestra más amplia, obtenida mediante muestreo teórico y oportunístico, compuesta por hombres y mujeres, menores de 30 años, y que cumplen una o varias características asociadas al perfil “no tradicional”: primera generación en la universidad; perfil de clase trabajadora, con bajo capital económico, o situación de precariedad o dificultad económica, o que combinaron estudios y trabajo; discapacidad; personas migrantes o pertenecientes a minorías étnicas; mujeres con situaciones de desigualdad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El análisis ha permitido identificar cuatro grandes categorías relativas a la crisis económica y sus consecuencias:
a) *Desigualdad y exclusión*. Los estudiantes reflejan en sus narrativas numerosos obstáculos, entre los cuales figuran la precariedad, los contratos basuras, la pobreza y el desempleo. Los jóvenes de hogares excluidos o con baja renta económica alcanzan un menor nivel formativo, porque tienen más dificultades de acceso a los estudios postobligatorios.
b) *Falta de experiencia laboral.* La falta de experiencia profesional es considerada como otras de las grandes dificultades para la inserción laboral por parte de los graduados no tradicionales (Martínez Martín, 2003). Ocho de los diez graduados entrevistados han manifestado que, una vez finalizada la carrera, apenas hay oportunidades de empleo en su campo profesional.
c) *Rol y limitaciones de la universidad para mejorar la empleabilidad y el acceso al mercado de trabajo*. La universidad no enseña las competencias profesionales para poder trabajar en el sector profesional correspondiente. Seis de los diez entrevistados opinan que no tuvieron en su titulación materias dedicadas a explicar en qué consistiría su futuro empleo.
d) *Desigualdades de género*. Aún existe desigualdad de género en el mercado laboral, que afecta negativamente a las mujeres (discriminaciones laborales indirectas, brecha salarial, acoso sexual y mayor precariedad laboral). Estas desigualdades están afectando cada vez más a mujeres jóvenes (Torns y Recio, 2012).

Pensamos que escuchar y comprender las voces de estos graduados no tradicionales, que se autodenominan a sí mismos, de manera unánime, como “generación perdida”, puede ayudarnos a mejorar la formación universitaria y a establecer más y mejores conexiones entre la universidad y el mundo del trabajo.

Estudio sobre la Enseñanza Eficaz y su impacto sobre el desarrollo de los estudiantes

Cynthia Martinez-Garrido, F. Javier Murillo Torrecilla

INTRODUCCIÓN. Una de las líneas de investigación más interesantes y prometedoras para mejorar la calidad de la educación es aquélla que busca encontrar cuáles son los factores de aula que contribuyen más eficazmente a que los estudiantes aprendan. Esta línea es conocida internacionalmente por el nombre de Investigación sobre Enseñanza Eficaz (*Effective Teaching*).

OBJETIVO. La presente investigación busca identificar los factores que hacen que una enseñanza sea eficaz y determinar su impacto sobre el desarrollo académico y socioafectivo de los estudiantes.

MÉTODO. Esta investigación supone la continuación de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) (Murillo, 2007a). De entre la gran cantidad de variables obtenidas en la IIEE, se han seleccionado para el presente estudio: 4 variables de producto (dos de desarrollo cognitivo y dos socioafectivo, 11 variables de ajuste y 61 variables explicativas.
La muestra estudiada está conformada por 5.722 estudiantes de 257 aulas de tercer curso de Primaria de 100 escuelas situadas en 9 países de Iberoamérica: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.
Se utilizaron un total de nueve instrumentos de obtención de información: cuatro pruebas de rendimiento en Lengua y Matemáticas, un test de autoconcepto y cuatro cuestionarios para los estudiantes, sus familias, los docentes del aula y de la escuela.
Para estudiar la incidencia que los potenciales factores de enseñanza eficaz provocan en el desarrollo de los estudiantes (cognitivo y socioafectivo) se utilizaron Análisis Multinivel con cuatro niveles de análisis (país, escuela, aula y estudiante).

RESULTADOS. Los resultados encontrados determinan la existencia de 10 factores de enseñanza eficaz:
Tiempo y Oportunidades de Aprendizaje;
Clima de Aula;
Metodología Docente;
Deberes Escolares;
Atención a la Diversidad;
Expectativas hacia el Estudiante;
Implicación Familiar;
Trabajo en Equipo;
Distribución del Tiempo Docente no Lectivo;
Condiciones Laborales.
De acuerdo a los cálculos realizados, los diez factores de enseñanza eficaz considerados en el estudio están asociados con el desarrollo de los estudiantes, bien sea con su desarrollo cognitivo (Rendimiento en Lengua y Rendimiento en Matemáticas), o con su desarrollo socioafectivo (Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela), o en la mayoría de los casos, con ambos.

CONCLUSIONES. Nuestro trabajo identifica los factores de enseñanza eficaz en Iberoamérica completando los hallazgos ofrecidos por anteriores estudios focalizando la mirada en el aula (Murillo, 2007b). Una de las aportaciones de esta investigación es identificar factores de enseñanza eficaz tanto para desarrollo cognitivo como socioafectivo, descontando la influencia de una serie de variables de ajuste entre las que está el rendimiento previo.

Los resultados muestran que para que se lleve a cabo una enseñanza eficaz no es el docente y “su” aula lo único importante, también son imprescindibles las condiciones en las que desarrolla su trabajo: tiempo remunerado de preparación y trabajo en equipo, infraestructuras suficientes y adecuadas, posibilidades de desarrollo profesional, el salario y condiciones laborales.

Educación privada y segregación escolar en Educación Primaria. Una relación preocupante

F. Javier Murillo Torrecilla, Cynthia Martínez-Garrido

INTRODUCCIÓN. Desde los años 90 hasta la actualidad ha aumentado en todo el mundo y de forma importante tanto el número de escuelas privadas como la cantidad de niños y niñas que ahí estudian. Apoyándose en ideas tales como la libertad de elección o en el supuesto mejor funcionamiento de las escuelas de titularidad privada, los diferentes gobiernos han impulsado la creación de estas escuelas, en muchos casos mediante su financiación con fondos públicos. No es arriesgado pensar que en América Latina, con los sistemas educativos más inequitativos del mundo, este crecimiento podría tener repercusión en una mayor segregación escolar. Así, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿las escuelas privadas están contribuyendo a incrementar o a disminuir la segregación escolar en América Latina?

OBJETIVO. Este estudio pretende determinar la relación entre segregación escolar y educación privada, concretamente entre el índice de Disimilitud y el porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas privadas en América Latina.

MÉTODO. Para lograr ese objetivo se hizo una explotación especial de la base de datos del TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO. La muestra de estudio está compuesta por total de 119.967 estudiantes de 5.733 escuelas, de 15 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay).
Se trabajó con las variables: Nivel socio-económico y cultural de las familias (ISECF) y Titularidad de la escuela en la que se matriculó.
Para estimar la segregación se calculó en índice de Disimilitud o índice de Ducan.

RESULTADOS. El 30,69% de los estudiantes de educación primaria, como promedio, estudian en centros privados. Ese dato varía entre el 17, 73% en Costa Rica al 62,55% en Chile.
El índice de disimilitud, por su parte, es de 0,563 en el promedio de América Latina, con variaciones entre 0,656 en Panamá, 0,646 en Colombia o 0,640 en México, y 0,424 en República Dominicana o 0,482 en Uruguay.
El análisis conjunto de peso de la educación privada y la segregación escolar muestra un resultado claro: la fuerte relación entre el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas y el índice de disimilitud, con un índice de correlación de -0,40. De tal forma que cuantos más estudiantes hay en escuelas privadas en Educación Primaria, más segregado está el sistema educativo.

CONCLUSIONES. Si se quiere trabajar por la un sistema educativo más equitativo y menos segregado, hay que potenciar decididamente la educación pública.

Flexibilidad y autonomía en los centros educativos al servicio del aprendizaje: una investigación con equipos directivos

Carolina Ugarte Artal, Carmen Urpí Guercia, Ana Costa Paris

INTRODUCCIÓN. Las políticas educativas y los centros educativos quieren proporcionar una educación de calidad. Entre los factores que la condicionan destaca la autonomía educativa.
La edición 2012 del programa PISA afirma que los sistemas educativos de mayor autonomía y flexibilidad en las escuelas para tomar decisiones sobre la configuración del currículum obtienen mejores resultados en matemáticas que aquellos en los que esta autonomía y flexibilidad están limitadas.

MÉTODO. A través de una investigación con equipos directivos se pretende mostrar cómo un estilo directivo que aplica la flexibilidad y la autonomía en tres niveles: 1. pedagógico-curricular, 2. organizativo y 3. de gestión, promueve la adaptación a la diversidad de cada persona, mejorando sus resultados educativos.

RESULTADOS. Los resultados muestran que respecto a cada uno de los tres niveles:
La capacidad de los centros para adaptar los currículos a las necesidades de los alumnos es muy limitada y, en sentido inverso, la de los alumnos para optar a adaptaciones no previstas en los itinerarios.
Los centros consideran que ofrecen aulas adecuadas a los distintos contenidos y metodologías. Sin embargo, Los alumnos no tienen posibilidades para cursar una materia en diferentes horarios, para cursarla en otro centro o institución educativa, o para agruparse con alumnos de distintas edades e incluso de otros centros.
Los centros no disponen de flexibilidad para establecer los salarios de los profesores, aunque sí pueden intervenir en el procedimiento interno para nombrar al director.

DISCUSIÓN. Tal y como muestran los estudios internacionales referidos en nuestro estudio, la flexibilidad ejercida en todos los niveles –pedagogía, estructura organizativa, y gestión y dirección de centros– sería adecuada para fomentar sinergias dentro de la comunidad educativa que sólo redundaría en beneficio del aprendizaje de los alumnos. En España sería deseable que esta autonomía y flexibilidad fueran revisadas e incrementadas.

Proyecto Arte y Cultura de un centro escolar

María Martinez de Ubago Campos

Bajo la temática de “Cambio y Mejora Educativas” del Congreso, la presente comunicación se realiza con la premisa de exponer un Proyecto escolar en activo.

Mientras se produce el cambio institucional necesario en la educación, se investiga la posibilidad de generar y gestionar un Departamento Cultural en las estructuras escolares. Al mismo tiempo, desde hace 8 años se está llevando a cabo el “Proyecto Arte y Cultura”, donde se utiliza el Arte como herramienta de aprendizaje, relacionándolo con diferentes áreas de conocimiento aparentemente alejadas del arte plástico. De ésta manera, puede trabajarse en asignaturas como Filosofía, Conocimiento del medio, Geografía, Dibujo Técnico… o áreas como Las Emociones y Los Valores, empleando el Arte plástico como guía para conocer y aprehender.

Los objetivos del “Proyecto Arte y Cultura” han sido los siguientes:

- Crecer en convivencia habitual con el Arte y no como una materia aislada y exclusiva de los artistas.
- Percibir la educación y la formación de manera multidisciplinar.
- Entender las visitas a museos o exposiciones como una experiencia cotidiana y no excepcional en la forma de vida actual y futura del alumno.
- Comprender que el Arte es un reflejo de la sociedad.
- Todos los cursos, cada grupo realiza una actividad asociada a la visita a un museo o a una exposición, con la siguiente metodología:
- Coordinación entre el departamento y el “Proyecto Arte y Cultura”.
- Preparación y organización de la actividad con la entidad que se visitará.
- Clase preparatoria enfocada al área a trabajar e introductoria a la herramienta que va a emplearse (en este caso, el Arte plástico).
- La visita al museo se realiza a lo largo de una mañana donde se hace efectivo el aprendizaje multidisciplinar.
- Finalmente, se realiza un taller práctico, en el cual se afianzan los conocimientos y objetivos trabajados durante la visita. Primero se experimenta de forma personal (con el cuerpo y la mente) y después se hace uso del Arte plástico para comprobar la importancia de éste en la asimilación de conocimientos.

La riqueza de este “Proyecto” radica, entre otros muchos aspectos, en la continuidad del mismo a lo largo de la vida escolar y su organización interna, desde el propio centro. La actividad a realizar ofrece al alumno la posibilidad de aprender mediante la experimentación, el trabajar una materia de forma diferente a la habitual, la relación de las diferentes áreas de conocimiento de manera multidisciplinar e interdisciplinar, recibir una clase fuera del aula de forma que disfruta de una visión alternativa a la de los estereotipos aprendidos y permite un aprendizaje diferente y más rico.
Después de casi 300 visitas, se ha comprobado que el “Proyecto Arte y Cultura” fomenta y refuerza la cultura y la creatividad, tan necesarias para cualquier tipo de vida laboral futura. Cambia la forma de relación entre los propios alumnos, y con el

profesor. Muestra una materia escolar desde un punto de vista diferente. E inicia en una nueva educación, de forma que apoya el objetivo de Innovación.

La cultura de las escuelas para la Justicia Social desde la voz de los estudiantes

Haylen Perines, Nina Hidalgo

INTRODUCCIÓN. La educación es un elemento clave en la lucha contra las injusticias y la transformación social. Las escuelas, como instituciones básicas para esta educación, juegan un papel fundamental en el logro de la Justicia Social, entendida desde una triple dimensión: la Redistribución, el Reconocimiento y la Participación. La investigación ha destacado que existen diversos elementos que definen a las escuelas que luchan por una sociedad más justa (p.ej., Enterline et al., 2008; Lupton, 2005; Pitt, 1998; Thrupp, 1999). De entre estos elementos destaca la cultura de la escuela, que centra el interés de esta investigación.

OBJETIVO. Este estudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión de la cultura de las escuelas que trabajan para promover una sociedad más justa desde la perspectiva de los estudiantes.

METODOLOGÍA. Para lograrlo, realizamos un estudio de caso de enfoque etnográfico con 34 alumnos de cuatro IES de la Comunidad de Madrid, utilizando como instrumento los grupos de discusión. El proceso de recopilación de datos estuvo basado en categorías *a priori* a la entrada al campo, que se fueron complementando con elementos *a posteriori* que surgían durante el proceso. Finalmente, se realizó el proceso de análisis mediante la codificación, jerarquización y elaboración de familias semánticas. El software Atlas.ti 7 nos facilitó la codificación y jerarquización de los datos empíricos.

RESULTADOS. Los resultados encontrados apuntan a que la cultura de los centros educativos que trabajan para la Justicia Social se caracterizan por: a) Tener un personal docente comprometido e implicado (altas expectativas hacia los estudiantes, desarrollo del autoconcepto y autoestima de los alumnos; apoyo emocional a los mismos) b) Contar con un equipo directivo que trabaja hacia objetivos comunes y en coherencia a la identidad del centro (sentido de pertenencia al centro, preocupación por el desarrollo integral, orientación académica y laboral, desarrollo de una mentalidad crítica, apertura del centro al exterior); c) Atender a la diversidad de los estudiantes (cultural, socioeconómica y cognitiva); y d) Fomentar la participación de la comunidad educativa en el IES (comunicación con las familias, instancias de debate y reflexión, implicación de toda la comunidad educativa).

CONCLUSIONES. En coherencia a lo que señala la literatura, la atención a la diversidad, la implicación de la comunidad educativa y el compromiso del equipo directivo y docente son elementos fundamentales para lograr que la cultura de la escuela luche contra las injusticias que viven día a día. En esta línea, el presente estudio ha permitido confirmar que la cultura de los centros educativos es un factor determinante para la consecución de una educación y una sociedad más justa.

La distancia entre la investigación y la práctica docente: una aproximación a las visiones de los profesores y a sus sugerencias para mejorar la relación con la investigación

Haylen Perines, F.Javier Murillo

INTRODUCCIÓN*.* Para que la investigación educativa cumpla su propósito, contribuir a la mejora de la educación, es necesario reducir la profunda brecha entre la investigación y la práctica. Y un primer paso es conocer qué piensan los docentes de la investigación. Al respecto, existe una fructífera línea de estudio (p.ej., Hargreaves, 1996; Kaestle, 1993), pero no contamos con abundantes investigaciones en español que nos den cuenta de la misma.

OBJETIVOS*.* Este estudio pretende:
Conocer las visiones que los docentes tienen de la investigación educativa.
Describir las sugerencias que realizan los profesores para mejorar la relación entre la investigación y su práctica.

MÉTODO*.* Por medio de un enfoque cualitativo trabajamos con 44 profesores con quienes utilizamos como instrumentos la entrevista semi-estructurada y los grupos focales. El proceso de recopilación de datos estuvo basado en categorías *a priori* y *a posteriori* a la entrada en el campo. El proceso de análisis se realizó mediante la codificación, jerarquización y elaboración de familias semánticas con el apoyo del software AtlasTi.

RESULTADOS*.* Entre los hallazgos más relevantes vemos que los docentes cuestionan la utilidad de la investigación educativa porque no les aporta nada concreto. La observan como un saber abstracto, que se encuentra alejado de su práctica. También critican las reiterativas temáticas de los estudios y las prioridades académicas de los investigadores. Los profesores indican que carecen de formación investigativa en el grado, incluso, para algunos es un elemento que jamás conocieron por lo que no les llama la atención consultarla.
Por otra parte, las sugerencias que realizan los profesores para mejorar su relación con la investigación se centran principalmente en tres elementos. El primero es el papel de la administración, la que debe ser capaz de conectar la investigación con los centros educativos. El segundo es el aporte que puede realizar los propios investigadores, eligiendo temáticas más interesantes para los docentes y difundiendo mejor su trabajo. El tercer elemento es el rol del docente como un profesional más implicado con su formación.

CONCLUSIONES*.* Si queremos que la investigación educativa comience a tener un mayor impacto en la práctica de los docentes es necesario que se produzca una transformación no sólo en las políticas de acción de la investigación educativa sino que también en nuestro trabajo como investigadores. Las negativas valoraciones de los docentes sugieren que debemos reevaluar varios aspectos de él. Entre otras cosas, debemos replantearnos los criterios que utilizamos para elegir los temas que abordamos y debemos ser más conscientes de la forma en que comunicamos nuestros hallazgos.

¿Cómo es una enseñanza socialmente justa? Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los estudiantes

Nina Hidalgo, Reyes Hernández-Castilla

INTRODUCCIÓN. La sociedad en la que vivimos actualmente es profundamente injusta. La globalización, la crisis, la brecha generada por la clase social… originan una sociedad tan desigual que urge una mayor Justicia Social. Entendemos la Justicia Social como un concepto tridimensional, donde las dimensiones de Distribución, Reconocimiento y Participación se complementan. Para lograr una sociedad más justa es fundamental repensar la educación y en especial transformar los procesos de enseñanza que los docentes desarrollan en las escuelas (Baker et al., 2004; Banks, 2004; Cochran-Smith, Shakman y Barnatt, 2006; Collins 2008).

OBJETIVO. El objetivo de esta investigación es determinar las características de una enseñanza socialmente justa desde la perspectiva de los estudiantes.

METODOLOGÍA. El presente estudio es de corte cualitativo y tiene un enfoque metodológico fenomenográfico, entendido como una forma de aproximación a las concepciones de los estudiantes. El instrumento utilizado como método de obtención de información es la entrevista fenomenográfica basada en el auto-relato. Los participantes de esta investigación son treinta y dos estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid. Su selección se hizo mediante un muestreo no probabilístico (donde se tuvieron en cuenta el contexto socioeconómico del centro educativo y el nivel educativo del centro).

RESULTADOS. Los hallazgos destacan que los estudiantes consideran que una enseñanza para la Justicia Social se caracteriza por: a) las altas expectativas que los docentes tienen hacia los estudiantes; b) Abordar temas relacionados con las injusticias existentes en la sociedad; c) El desarrollo socio-afectivo de los estudiantes (promoviendo una educación integral de los estudiantes que no se centre únicamente los conocimientos instrumentales sino que desarrolle habilidades como la autonomía y la empatía); d) la generación de una mentalidad crítica; e) la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la evaluación; y f) una evaluación continua y cualitativa que tenga en cuenta el esfuerzo y el progreso de los y las estudiantes.

CONCLUSIONES. Los estudiantes consideran que repensar la enseñanza y la evaluación hacia procesos más equitativos, participativos y críticos es fundamental en la consecución de una sociedad más justa. Asimismo, destacan la importancia de que aquello que se les enseñe sea útil para su vida y les ayude a desarrollarse de forma integral. Sólo si la enseñanza se orienta a la Justicia Social será capaz de crear ciudadanos que transformen la sociedad del hoy y del mañana.

Características biográficas y visión de la docencia de dos profesores de Ciencias Experimentales de Educación Secundaria comprometidos con la Justicia Social

M. Araceli Calvo Pascual, Santiago Atrio Cerezo

En esta comunicación se presenta la investigación realizada a dos profesores de Ciencias Experimentales en dos centros educativos de educación secundaria situados en contextos desfavorables, con una población heterogénea y socialmente exitosos. Los docentes seleccionados fueron identificados por sus direcciones como docentes excelentes que promueven la Justicia Social.

Los objetivos son:

Identificar las características biográficas de dos docentes que trabajan desde y para la Justicia Social en el aula de Ciencias Experimentales

Conocer la concepción de "docente comprometido con la Justicia Social" que tienen dos profesores identificados como docentes excelentes que promueven la Justicia Social

La investigación forma parte de dos Proyectos: Proyecto de Investigación Multidisciplinar "Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar" (CEMU 2012-04) y Proyecto I+D+i "Escuelas para la Justicia Social" (EDU 2011-29114), realizados por el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid (PR-019).

La investigación realizada es cualitativa, utilizando una herramienta metodológica biográfica narrativa. En esta comunicación se aportan los resultados del estudio de dos casos: un profesor de Biología y Geología y un profesor de Física y Química.

El análisis de las entrevistas determina que los motivos por los que eligieron su carrera científica y dedicarse a la docencia fueron diferentes, pero ambos manifiestan mantener la ilusión por su profesión y por poder transformar la sociedad a través de la educación, aunque no con la misma emoción inicial, por los impedimentos que se han ido encontrando: sistema educativo, familias, coordinación entre profesores, programas cerrados y pruebas estandarizadas.

Ambos profesores se consideran docentes comprometidos con la Justicia Social, creen que pueden trabajarla en sus aulas, pero la asocian con determinados contenidos específicos.

El estudio concluye que existe una disfunción entre las concepciones que tienen del tipo de docencia que debería llevarse a cabo en un aula de Ciencias Experimentales y su aplicación práctica. En concreto:

Ambos dan importancia al trabajo en grupo entre profesores y a la formación integral del alumno, pero la necesaria coordinación que debería existir entre departamentos para conseguirlo es muy limitada, no existiendo entre el departamento de Física y Química y el departamento de Biología y Geología.

Ambos consideran que deberían trabajarse contenidos relacionados con la vida de los alumnos, de un modo mucho más experimental (tanto dentro como fuera del aula), y realizarse otro tipo de evaluación, sin embargo en la docencia que imparten en las asignaturas obligatorias se limitan a cumplir el programa de un modo tradicional.

Las conclusiones obtenidas en este estudio a partir de las entrevistas biográfico-narrativas están en consonancia con las observaciones realizadas a estos profesores en el aula en una investigación complementaria a la descrita en esta comunicación.

Estudio observacional de dos docentes de Ciencias Experimentales de Educación Secundaria comprometidos con la Justicia Social

Santiago Atrio Cerezo, M. Araceli Calvo Pascual

En esta comunicación se presenta la investigación realizada a dos profesores de Ciencias Experimentales en dos centros educativos de educación secundaria situados en contextos desfavorables, con una población heterogénea y socialmente exitosos. Los docentes seleccionados fueron identificados por sus direcciones como docentes excelentes que promueven la Justicia Social.

Los objetivos son:

Identificar las características de una intervención académica desde la perspectiva de la Justicia Social en el aula de Ciencias Experimentales

Conocer posibles incoherencias entre la concepción teórica del docente comprometido con la Justicia Social y su aplicación práctica

La investigación forma parte de dos Proyectos: Proyecto de Investigación Multidisciplinar "Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar" (CEMU 2012-04) y Proyecto I+D+i "Escuelas para la Justicia Social" (EDU 2011-29114), realizados por el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid (PR-019).

La metodología utilizada es cualitativa, consistente en la observación no participante de los investigadores, utilizando como herramienta la guía de observación RTOP +SJ (Reformed Teaching Observation Protocol + Social Justice Items) elaborada por Pedulla, Mitescu, Jong y Cannady (2008), adaptada al español mediante la validación por expertos y la aplicación experimental.

En esta comunicación se aportan los resultados del estudio de dos casos: un profesor de Biología y Geología y un profesor de Física y Química.

El análisis de los resultados muestra que los docentes dominan los contenidos, tienen una buen relación con los alumnos, lo que genera un buen clima de clase, pero siguen una metodología fundamentalmente tradicional, siendo los recursos principales utilizados la pizarra digital (aunque uno de los profesores estudiados la utiliza solamente para proyectar presentaciones, mientras que el otro profesor utiliza muchas de sus aplicaciones), y el libro de texto. Aunque el profesor de Biología y Geología realizó una práctica experimental en el aula y la visita a una exposición dentro del propio centro, los temas abordados por ambos permitían trabajar mucho más la experimentación.

Por otra parte, ambos profesores tratan de atender a todos sus alumnos, pero podrían enriquecer mucho más su compromiso con la Justicia Social si intentaran integrar los conocimientos previos, el contexto cultural de los alumnos y un enfoque interdisciplinar, dentro de las estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta que los contenidos trabajados permitían hacerlo fácilmente.

Con el análisis de los resultados puede concluirse que existen incoherencias entre las concepciones que tienen del tipo de docencia que querrían realizar y su aplicación práctica, ya que consideran que debería trabajarse más desde un enfoque experimental, dando menos contenidos pero con metodologías más participativas, pero no lo hacen porque se sienten limitados por la rigidez y extensión de los programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Pedulla, J., Mitescu, E., Jong, C., y Cannady, M. (2008). Observing teaching for social justice for teachers from two pathways. *Paper presentado en la American Educational Research Association Annual Meeting, Nueva York*.

Cambio conceptual y mejoramiento educativo: Análisis de las relaciones entre concepciones y prácticas con uso de TIC en profesores

Marcelo Arancibia Herrera, Roberto Casanova Seguel, Carmen Paz Soto Caro

Esta comunicación profundiza en el conocimiento sobre las relaciones entre las concepciones de profesores de historia, ciencias, matemáticas y lenguaje, sobre enseñar y aprender con el uso didáctico de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Fueron aplicadas 44 entrevistas en profundidad, de este grupo fueron seleccionados 12 profesores y se analizaron sus Secuencias Didácticas (SD) con uso de Tecnología. El tipo de análisis fue fenomenográfico configurándose categorías y subcategorías en relación a las dimensiones curriculares, didácticas y sobre el uso de TIC. Los resultados establecen patrones entre las concepciones del profesor con las decisiones didácticas en el aula cuando usa Tecnología. Se puedo establecer cuatro tipos de conclusiones: En primer lugar, se exhiben SD con poca diversidad en el uso de las tecnologías, esencialmente prácticas asociadas a un enfoque transmisivo de la enseñanza, preferentemente utilizadas por los estudiantes. En segundo lugar, las concepciones docentes sobre aprender y enseñar con tecnologías son caracterizadas mediante la construcción de dimensiones, categorías y subcategorías que permiten clasificar a los profesores en tres tipos de concepciones diferentes: transmisiva, Constructivista individual y constructivista social. En tercer lugar, se pudo describir 12 secuencias didácticas de profesores usando tecnología para ello se construyó una tipología basada en segmentos de actuación docente (SADT) y Episodios de Interacción Educativa (EIET), con ello se construyó una tipología de 8 SADT y 11 EIET. Por último, el cruce interpretativo de los dos tipos de resultados precedentes permitió identificar patrones de uso de Tecnologías según concepciones preferentes de los profesores que fueron parte del estudio. Con ello se estableció que las concepciones de los profesores ya sea de orden constructivistas o transmisivas definen en alguna medida los tipos de uso en el aula escolar de las tecnologías. También, emerge la necesidad de instalar en la formación del profesorado el trabajo sobre los procesos de cambio conceptual como sustrato al mejoramiento educativo con uso de tecnología.

Correlación entre Desarrollo Psicomotriz - Atención Selectiva en niños de seis años del colegio Las Américas I.E.D

Marco Vinicio Gutierrez Casas, Leydi Yohanna Morales-García, Estella Doris lozano Forero

La presente investigación analiza elementos de correlación del desarrollo psicomotriz con la atención selectiva de niños de 6 años del Colegio Las Américas I.E.D. Contempla un modelo de investigación-acción, tipo longitudinal de alcance correlacional. Utiliza la Batería Psicomotora de Vitor Da Fonseca y el Test de Percepción de Diferencias de L.L. Thurstone para determinar perfil psicomotriz y niveles de atención de la población de estudio: aplica una estructura programática de desarrollo psicomotor, hace un análisis correlacional para establecer la asociación entre atención selectiva y PSM, realiza un comparativo para verificar los efectos de la estructura programática y su incidencia en la atención selectiva. Se evidenció correlación entre las variables de estudio y mejoría en los promedios de grupo en desarrollos psicomotor y atencional, corroborando que en la medida que se incrementa el desarrollo psicomotor de los niños de 6 años, es posible aumentar la eficacia de su atención selectiva.

Prácticas de liderazgo al interior de escuelas de alto y bajo valor añadido

Jennifer Gómez-Gloria, Alicia Aleli Chaparro Caso López, Genoveva Gutiérrez Ruíz

INTRODUCCIÓN. El liderazgo escolar involucra el manejo de los recursos y los procesos al interior de la escuela de forma efectiva y eficaz focalizados en la innovación para la mejora (Scanlan, 2011).De acuerdo con algunos estudios, el liderazgo de tipo pedagógico prevalece en los equipos directivos de las escuelas con estudiantes con mejor rendimiento académico (Horn Kupfer y Marfán Sánchez, 2010; Izaguirre et al, 2000; Lizasoain y Angulo, 2014; Solís Ventura, 2009). A pesar de que el liderazgo escolar es un factor que incide positivamente en el rendimiento académico, en México hay escasos estudios orientados a su estudio.

OBJETIVO. Identificar y describir prácticas escolares relacionadas al liderazgo de los equipos directivos de escuelas secundarias con alto y bajo valor añadido del estado de Baja California, México para contrastar los hallazgos de cada grupo y con lo reportado en otros estudios para conocer la realidad educativa en el contexto mexicano.

MÉTODO. El estudio se realizó en dos fases, la primera caracterizada por metodología cuantitativa y la segunda de tipo cualitativa.
Primera fase: se identificaron, mediante técnicas miltinivel, 16 planteles escolares con resultados académicos mayores a lo esperado considerando sus variables de contexto desfavorecedoras. Después, se identificaron 16 planteles, cuyos resultados académicos se encontraban por debajo de lo esperando con relación a las variables de contexto, aparentemente, favorecedoras.
Segunda fase: se entrevistaron a supervisores y miembros de los equipos directivos de las 32 escuelas mediante un guion de entrevista semiestructurada. Estas fueron transcritas y posteriormente se extrajeron las prácticas escolares relacionadas al liderazgo mediante análisis de contenido. Finalmente, los resultados se contrastaron con cada grupo de escuelas y con lo reportado en la literatura.

RESULTADOS. En síntesis, las prácticas de liderazgo sobresalientes en las escuelas de alto valor añadido son: la inclusión de los docentes, miembros del consejo técnico, alumnos y padres de familia para tomar decisiones solicitando críticas y recomendaciones, el trabajo multidisciplinario en proyectos escolares, la actualización profesional docente mediante cursos y capacitaciones, la promoción de actividades para motivar a los estudiantes , el establecimiento de metas con relación a los resultados académicos y la evaluación a los docentes. De manera similar, en las escuelas de bajo valor añadido sobresalen prácticas tales como: el trabajo colectivo entre directivos y personal docente, los cursos de capacitación para docentes y el establecimiento de metas. En contraste, los directivos realizan funciones adicionales a las de su cargo y permanecen horas extra.

CONCLUSIONES. De acuerdo con los resultados, existen prácticas similares entre los dos grupos de escuelas y en las características de liderazgo reportadas en diversas investigaciones. Se considera que los directivos al incluir en su ejercicio de liderazgo prácticas relacionadas al establecimiento de metas con base en los resultados de pruebas académicas y a la evaluación de los docentes favorece la elaboración de

estrategias de mejora adecuadas a la realidad de cada escuela, por lo que esto puede incidir de manera positiva en los resultados académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Horn Kupfer, A., y Marfán Sánchez, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, *9*(2). http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116

Izaguirre, M. M.-R., et al. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos* (Vol. 144). Ministerio de Educación. Recuperado de http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=6ONaLOVjIIEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22Ander+Deuna+Ikastola+(Sopelana,+Pa%C3%ADs%22+%22clave+del+marco+de+evaluaci%C3%B3n+de+los+programas%22+%22y+la+atenci%C3%B3n+a+la+diversidad+en+el+Centro%22+%22Caso+5:+Las+nuevas+ense%C3%B1anzas+de+Educaci%C3%B3n%22+&ots=Af3bxe9K-i&sig=TzdLIEP4LsK_yfwJEikFHXxyg24

Lizasoain, L., & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Paricipación Educativa*. 3 (4), 17-27. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_lizasoain_angulo.pdf

Scanlan, M. (2011). Review of Organizing Schools for Improvement. *UCEA Review*. Recuperado de http://epublications.marquette.edu/edu_fac/133/

Solís Ventura, B. M. (2009). El diseño y la implementación de las políticas públicas asociadas al enfoque de derechos humanos: Una asignatura pendiente en la agenda gubernamental mexicana. Recuperado de http://67.192.84.248:8080/handle/10469/1312

La influencia de las relaciones entre iguales en el medio educativo

Carmen Márquez Vázquez

INTRODUCCIÓN. La investigación educativa ha identificado las características individuales del alumnado, la composición y estructura familiar e incluso, las de la propia organización de las escuelas como elementos asociados a su rendimiento escolar. En cambio, a pesar del significado multidimensional que tienen las relaciones para el alumnado, en ellas encuentran afecto, reconocimiento e información, forjan subculturas y reglas de comportamiento (Santos, 2010), estas relaciones han sido escasamente analizadas. Este trabajo trata de analizar los tipos de apoyos que comparten los estudiantes de secundaria y en qué medida estos apoyos pueden facilitar los procesos de integración escolar. El análisis de redes sociales (ARS) se ocupa del estudio de la conducta de los individuos a nivel micro, de los patrones de relaciones o estructuras de red a nivel macro y las interacciones que se establecen entre ambos niveles. Por tanto, puede convertirse en una herramienta de gran utilidad en la investigación educativa ya que, la estructura general de la red y la posición que cada individuo puede ayudarnos a predecir su comportamiento (Sanz, 2003).

OBJETIVO. Analizar las relaciones entre el alumnado de un mismo grupo educativo y la posible incidencia de estas relaciones en su rendimiento académico y pauta de asistencia al centro escolar.

MÉTODO. Para realizar este trabajo empírico hemos contado con 12 grupos educativos, pertenecientes a diferentes centros de Educación Secundaria de la provincia de Huelva. A través, de un cuestionario individual que incluía un módulo de análisis de redes, preguntamos a los estudiantes por el tipo de relaciones que mantienen con sus compañeros/as. Estas relaciones se definieron en función de tres tipos de apoyos posibles: social, estructural y afectivo. Los datos obtenidos de 206 estudiantes, nos han permitido configurar la estructura de cada una de las redes completas y analizar la influencia de estas relaciones sobre el rendimiento académico y las pautas de asistencia al centro del alumnado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. En nuestro trabajo parece apreciarse que parece existir una asociación estadísticamente significativa entre la densidad de estas relaciones grupales y el rendimiento académicos de los componentes de cada uno de los grupos educativos. Hemos observado que cuanto mayor es el tamaño de los grupos menor es la vinculación que se establece entre sus miembros. Igualmente, se evidencia que las relaciones en las que los estudiantes comparten apoyo para el estudio son precisamente las relaciones menos comunes entre los estudiantes y se aprecia la mayor incidencia de relaciones afectivas o de ocio. Es decir, aunque el contexto educativo es un contexto de relación decisivo en la vida de los adolescentes, los motivos por los que el alumnado parece relacionarse con sus compañeros/as de clase están más ligados a la realización de actividades de ocio y tiempo libre que al estudio. Igualmente, aunque no podemos afirmar que las relaciones determinan los procesos de éxito o fracaso escolar, sí se aprecia una mayor influencia del alumno que promociona entre sus iguales, concentrando estos estudiantes mayores índices de centralidad que quienes no promocionan de curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Santos, M. (2010). Análisis de redes sociales y rendimiento académico: lecciones a partir del caso de los Estados Unidos. *Debates en Sociología*, *núm*.35, pp. 7-44.

Sanz, L. (2003). *Análisis de redes o cómo representar las estructuras sociales subyacentes.* Unidad de políticas comparadas CSIC. Documento de trabajo 03-07. Disponible: http://digital.csic.es/bitstream/10261/1569/1/dt-0307.pdf.

Liderazgo distribuido, emergente e instruccional en entornos de aprendizaje b-learning

Elba Gutiérrez-Santiuste, María Jesús Gallego-Arrufat

El estudio analiza dos elementos del liderazgo educativo. Por un lado la forma en que el alumnado asume el liderazgo distribuido según los indicadores de contenido, motivación y organización. Y, en segundo lugar, cómo el profesorado desarrolla el liderazgo instruccional en un entorno de aprendizaje b-learning. Se efectúan dos análisis: uno de contenido y otro de frecuencias de la tipología de las comunicaciones de alumnado y profesorado realizadas a través de foros, chats y correos electrónicos. Los resultados han hecho emerger las áreas donde el liderazgo por parte del alumnado se hace más patente. Están relacionadas con el aspecto organizativo especialmente en los correos electrónicos; los aspectos cognitivos a través de la contribución al conocimiento, del desarrollo argumentativo y la búsqueda de entradas se observa en mayor proporción en los foros. Los aspectos motivacionales analizados han sido hallados en su vertiente positiva o negativa según herramientas de comunicación. Los hallazgos muestran, en relación al segundo objetivo de la investigación, cómo el profesorado promueve el liderazgo distribuido basado en un liderazgo instruccional que propicia la distribución de roles y funciones. Se concluye que en entornos de aprendizaje b-learning es posible el desarrollo del liderazgo instruccional por parte del profesorado, la asunción del liderazgo distribuido por parte del alumnado y aparece un liderazgo emergente por parte de algunos miembros del grupo. Estos miembros asumen las tareas de integración de las aportaciones de los demás compañeros, la gestión y la iniciación de comunicaciones relacionadas con los objetivos de aprendizaje. De esta forma, podemos considerar que el liderazgo es un proceso donde los líderes emergentes, los seguidores y el profesorado juegan un papel activo en la construcción conjunta del conocimiento.

Creatividad y educación primaria: radiografía de las publicaciones durante el período 2006-2015

Fabricio Víctor Busi, Jordi Riera Romaní, Jordi Longás Mayayo

INTRODUCCIÓN. Las tendencias de cambio e innovación escolar reconocen la importancia de los entornos flexibles y creativos. No obstante, es preciso avanzar en una mejor fundamentación que permita orientar adecuadamente las prácticas y proyectos educativos. Por ello, la comunicación plantea una revisión de la literatura que ayude a situar el estado del arte de la creatividad como un pilar de la escuela primaria del s. XXI. El objetivo de la investigación ha sido conocer la definición de creatividad, la metodología, los objetos de estudio, las disciplinas o contenidos donde se estimula, los instrumentos de evaluación y los países o regiones de origen de las publicaciones.

MÉTODO. Búsqueda bibliográfica entre el período 1/1/2006 al 31/12/2015 (artículos revisados por pares) en la base de publicaciones ERIC. Además, se incluyó la búsqueda manual en cuatro publicaciones específicas sobre creatividad y educación. El criterio de búsqueda ha sido en título y descriptores: *Creativity; Creativity AND primary or elementary education; Creative AND teaching, learning, environment, curriculum, skills, attributes, pedagogy, elementary school, primary education, elementary education.*
De 325 artículos encontrados, se seleccionó una muestra final de 101 que cumplía los criterios de vinculación explícita con la temática de investigación, unidad de análisis dentro de escuelas primarias y calidad metodológica.

RESULTADOS. Una parte importante de las publicaciones consideran la creatividad exclusivamente como pensamiento divergente o la habilidad intelectual de producir ideas, mientras que, en menor medida, otros estudios la definen como la elaboración de productos, la resolución creativa de problemas (CPS), o una combinación de generación de ideas y producción creativa.
Destaca a su vez, el extendido uso de los test de pensamiento divergente para evaluar la creatividad. La técnica de evaluación de productos por consenso (CAT) se utiliza en casi un tercio de los estudios.
El objeto de estudio principal las investigaciones es la evaluación de pedagogías experimentales, la mayoría de ellas basadas en la generación de ideas, resolución de problemas, la experimentación, la integración de disciplinas, etc. También resulta de interés valorar las opiniones/creencias de profesores y el impacto en los alumnos. Pocas investigaciones analizan la creatividad de manera sistémica dentro de los centros.
Las disciplinas STEM reúnen más de la mitad de las publicaciones de creatividad en escuelas primarias, muy por delante de las áreas de arte, literatura y educación física.
Por último, EEUU, China y el sudeste asiático y el Reino Unido lideran las investigaciones sobre creatividad y educación primaria, mientras que en España e Iberoamérica prácticamente no existen estudios publicados a nivel internacional.

CONCLUSIONES. Pese a que la teoría científica señala que es un concepto complejo, la creatividad se investiga y evalúa empíricamente desde enfoques unidimensionales como el pensamiento divergente. Para consolidar pedagogías que fomenten

efectivamente la creatividad, se necesitan estudios sistémicos que consideren la complejidad de los entornos de aprendizaje. A nivel de España e Iberoamérica, el vacío de investigación invita a indagar sobre el tema para consolidar nuevos modelos educativos verdaderamente innovadores.

Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. Análisis de sus similitudes y diferencias

Raquel Graña Oliver, Ana Irene Pérez-Rueda, Irene Moreno-Medina

INTRODUCCIÓN. La Educación Inclusiva y la Educación para la Justicia Social son dos enfoques educativos que abordan la equidad con un eje de acción común así la reducción y desaparición de procesos de exclusión e injusticia social. Sin embargo, también hay diferencias entre ellos, fundamentalmente el característico más explícito de transformación social que tiene el segundo.

OBJETIVO. Con esta investigación se busca determinar los puntos de encuentro y las diferencias entre la Educación Inclusiva y la Educación para la Justicia Social.

MÉTODO. Para conseguir este objetivo se ha realizado un análisis bibliográfico de los textos que abordan tanto la Educación Inclusiva y la Educación para la Justicia Social, como aquellos que tratan sobre sus diferencias y analogías.

RESULTADOS. Conceptualizando la Justicia Social desde un enfoque multidimensional basado en la propuesta de las tres Rs, de Murillo y Hernández-Castilla (2011), se considera como pilares esenciales: la Redistribución equitativa de bienes primarios; el Reconocimiento concebido como ausencia de dominación cultural; y la Representación y participación real del alumnado y la Comunidad Educativa. Estos principios se traducen en tres aspectos educativos esenciales para la consecución de una Educación desde y para la Justicia Social: Educación Equitativa, Democrática y Crítica. Al mismo tiempo, conceptualizando la Educación Inclusiva desde la propuesta de Echeita (2013) entorno a cuatro principios básicos, nos encontramos con: el Reconocimiento como derecho a todos por igual, no únicamente a colectivos vulnerables, Participación, Presencia y Rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada alumnado. A partir de la revisión de la literatura, consideramos que ambas corrientes poseen muchos aspectos en común y que la unión y compenetración de ambas perspectivas desemboca en una nueva concepción sobre la que replantear la educación inclusiva. Así, compartiendo la idea con varios autores (Lingard y Mills, 2007; Artiles, Harris-Murri y Rostenberg, 2006) nos encontramos que una Educación desde y para la Justicia Social le aporta a la Educación Inclusiva un nuevo campo de acción, basado en la importancia del trabajo para eliminar las injusticias sociales desde una perspectiva basada en las teorías críticas y el razonamiento ético, no considerada desde las líneas de acción de la Educación Inclusiva.

CONCLUSIONES*.* Desde la Educación para la Justicia Social, se replantea la visón de inserción al sistema “normalizado” de los colectivos vulnerables, sino que se busca transformar las instituciones que formulan sus reglas dónde no cabe la diversidad (Young, 1990). Para ello, consideramos que es esencial introducir tres aspectos básicos sobre los que versa la pedagogía crítica: El papel del profesorado y los y las estudiantes como intelectuales y agentes de cambio, conscientes de la cultura y capaces de replantearse críticamente la realidad (Giroux, 1990). Acompañado de una cultura de colaboración y aprendizaje de todos y todas, generando así una cultura socialmente justa e inclusiva.

Generación de redes de apoyo como estrategia de gestión en escuelas de alto valor añadido

Genoveva Gutiérrez Ruiz, Alicia Alelí Chaparro Caso López, Jennifer Gómez Gloria

INTRODUCCIÓN. El involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, es uno de los elementos que influye en los resultados académicos de los estudiantes. Así como el apoyo que la comunidad ofrece al centro escolar, ya sea por medio de la participación de la sociedad o de organizaciones formales (Díaz, Civís y Longáz, 2013).

El apoyo que los padres de familia brindan al centro escolar puede ser identificado por medio de distintas acciones (Epstein y Dauber, 2013), de igual forma que la comunidad y las instituciones pueden ofrecer su apoyo mediante diversos mecanismos.

A través de distintos procesos de gestión, los centros escolares conforman distintas redes de apoyo, que ayudan a que las escuelas compartan la responsabilidad educativa con diversos actores (López, García, Oliva, Moreta, y Bellerín, 2016). De esta manera los centros escolares fortalecen el impacto de sus procesos educativos por medio de la gestión que para ello realizan.

OBJETIVO. Identificar las prácticas de gestión que se realizan en escuelas secundarias de Baja California, México, relacionadas al involucramiento de padres de familia, comunidad e instituciones formales en el apoyo a diversas acciones educativas.

MÉTODO. Mediante una aproximación estadística que incluyó análisis multinivel y modelos de valor añadido, se seleccionaron 12 escuelas secundarias, 6 escuelas que obtuvieron resultados académicos en la prueba ENLACE, por encima de lo esperado para su contexto socioeconómico (familiar y escolar) y 6 que obtuvieron resultados por debajo de lo esperado considerando su contexto.

Desde la perspectiva cualitativa, se entrevistaron a supervisores y equipos directivos con respecto a las prácticas de gestión que se llevan a cabo en las escuelas seleccionadas.

RESULTADOS. Las escuelas identificadas como de alto valor añadido fomentan la participación de los padres de familia al mantener una comunicación bidireccional constante, los involucran en la mayoría de las actividades que la escuela realiza, tanto en actividades académicas, como culturales, deportivas e incluso religiosas.

Por el contario, en la mayoría de las escuelas de bajo valor añadido la participación de los padres de familia y de la comunidad en general, se fomenta muy poco.

CONCLUSIONES. Aunque, en general, los procesos de organización y gestión al interior de las escuelas secundarias en Baja California se formulan, en un principio, bajo un esquema de trabajo similar, sugerido por el sistema educativo, las prácticas de gestión que realizan las escuelas de alto y bajo valor añadido difieren tanto en cantidad como en calidad.

En las escuelas de alto valor añadido es posible observar mayor autonomía en cuanto a los procesos de gestión que implementan, mientras que en las escuelas de bajo valor añadido esto no sucede.

Es evidente que las escuelas de alto valor añadido realizan más y mejores acciones encaminadas a fomentar la generación de redes de apoyo. Por el contrario, en las escuelas identificadas como de bajo valor añadido, las actividades de gestión que se realizan para generar este tipo de redes son nulas o insuficientes.

Relación entre la Teoría de Un Mundo Justo y las actitudes hacia la Justicia Social

Lina Marcela Pinilla, Guillermina Belavi

INTRODUCCIÓN*.* Hace casi 50 años, el psicólogo social Melvin J. Lerner (1965, 1980) formuló la llamada Teoría de la "Creencia en un Mundo Justo". Según la misma, existe un sesgo cognitivo (o creencia) por la cual cada persona obtiene en la vida lo que se merece; de esta forma las acciones buenas serán siempre recompensadas y las malas castigadas de una u otra forma. Esta teoría explica que las personas necesitan y desean creer que viven en un mundo justo para poder seguir con su vida cotidiana con confianza y esperanza en el futuro.

Por otro lado existe un importante desarrollo teórico de los que es la Justicia Social y el desarrollo de actitudes hacia la misma.

Pero, ¿creencia en un mundo justo y Justicia Social tienen que ver? ¿Las personas que creen en ese equilibrio de fuerzas son más sensibles a una sociedad justa o, por el contrario, al creer en un "destino" creen que las injusticias están justificadas?

OBJETIVOS*.* El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre la creencia en un mundo justo y la disposición y actitudes que tienen las personas para la participación en actividades de tipo social.

MÉTODO*.* Se seleccionaron, adaptaron y aplicaron dos escalas de Justicia Social a 326 estudiantes de diferentes cursos de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Se adaptaron, validaron y aplicaron de forma conjunta dos escalas de creencias: La escala Creencia Global en un Mundo Justo (*Global Belief in a Just World*), de Lipkus (1991) y la Escala de Justicia Social (*Social Justice Scale -SJS*) de Torres-Harding, Siers y Olson (2012).

RESULTADOS*.* De la estimación de las correlaciones entre la escala del Mundo Justo y cada una se las 4 sub escalas de la Escala de Justicia Social (Actitudes hacia la Justica Social, Control percibido de comportamiento, Normas Subjetivas; e Intenciones de Comportamiento) hemos encontrado que existen correlaciones estadísticamente significativas con dos de ellas y no significativa con otras dos. De una parte está relacionados la Creencia Global en un mundo justo y las actitudes hacia la justicia social pero de forma negativa. Ello implica que las personas que han mostrado una mayor creencia en un mundo justo, tienen actitudes más negativas hacia la Justicia Social.

En segundo lugar, los resultados también han mostrado relación entre la Creencia Global en un mundo Justo y la subescala Control percibido del comportamiento,en este caso con una correlación positiva, pero baja.

CONCLUSIONES*.* El comportamiento de los seres humanos es reflejo de sus creencias, sin embargo, tal como se evidencia en el estudio, creer en un mundo justo no necesariamente indica que una persona sea justa, de hecho, en cuanto mayor sea la creencia en la existencia de una ley que premia y castiga a quienes se lo merecen CMJ, mayor serán las actitudes negativas hacia los demás y las explicaciones que se den de los eventos sociales estarán cargadas de culpabilización hacia la víctima y de una justificación de las injusticias.

Los departamentos didácticos en Secundaria: liderazgo y coordinación pedagógica

Inmaculada García-Martínez, María Lina Higueras-Rodríguez

Esta comunicación presenta el diseño de una investigación que, como tesis doctoral, estoy realizando bajo la dirección de Antonio Bolívar, en la universidad de Granada. Nos hemos planteado una investigación sobre el papel que los departamentos didácticos pueden desempeñar en el liderazgo pedagógico en secundaria. En primer lugar, existe un amplio corpus de conocimiento que aboga por la importancia de los departamentos de secundaria como unidades básicas de cambio (Weller, 2001; Harris, Busher y Wise, 2001; González, 2005; Zepeda y Kruskamp, 2007). Desafortunadamente, sus competencias no están claramente delimitadas (Zepeda y Kruskamp, 2007; Peacock, 2014).

Los institutos como institución, así como los departamentos que la componen, deben fomentar una cultura colaborativa en el centro por medio de un liderazgo pedagógico y una coordinación que favorezca un aprendizaje profesional compartido.

Específicamente, la coordinación entre departamentos, a nivel de institutos, tiene lugar a través del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). En ellos, tienen lugar las condiciones necesarias para que se produzcan intercambio de prácticas y experiencias, se analicen modos de enseñar así como sus contenidos (en la medida en que lo permite la Administración) y se creen vínculos de confianza y colegialidad entre los miembros del departamento.

Dado que los departamentos constituyen el rasgo estructural básico del centro de Secundaria, los jefes de departamento son vistos como líderes con la capacidad de fomentar el desarrollo profesional docente entre los miembros que “tienen a su cargo”.

Además del liderazgo de la dirección del centro, los jefes del departamento poseen una oportunidad real de liderazgo en los institutos. Dada su posición intermedia entre el equipo directivo y el resto de profesores que pertenecen a su departamento, los jefes de departamento tienen la capacidad de establecer puentes y vías de comunicación entre los mismos (Fung, 2010), posibilitando mejoras instruccionales (Weller, 2001) a través de la promoción de iniciativas de cambio (Paranosic y Riveros, 2015), especialmente cuando los jefes del departamento y el director comparten la misma visión en cuanto a valores y funcionamiento escolares.

En relación con la *metodología*, utilizaremos un diseño mixto pragmático secuencial (*Pragmatic Sequential Methods Design*) en el que en primer lugar, utilizaremos una técnica cuantitativa (el cuestionario), cuyas conclusiones y hallazgos guiarán la formulación de preguntas, recogida de datos y análisis de resultados de la técnica cualitativa a emplear (entrevistas semiestructuras en profundidad) (Mertens, 2010). La muestra la compondrá jefes de departamentos y jefes de estudio pertenecientes a cuatro centros de Andalucía, caracterizados según dos criterios combinados: contexto y prácticas.

En síntesis, esta propuesta pretende constatar que aquellos centros que muestran mayores grados efectivos de coordinación pedagógica obtienen índices superiores de éxito educativo. Al mismo tiempo, se demostrará que cuando los jefes de departamento ejercen su liderazgo de modo compartido y horizontal, se consigue una mejora escolar en el centro, tal y como indica la literatura internacional (Klar, 2012; Poultney, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Fung, A. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with currículum changes in a Hong Kong secondary School. *School leadership and management: formerly School Organisation, 30*(4), 367-386, DOI: 10.1080/13632434.2010.497480.

González, M. T. G. (2005). *Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. En Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 229-254). *Akal*. ISBN: 84-460-2309-1.

Harris, A., Busher, H. y Wise, C. (2001). Effective Training for Subject Leaders*. Journal of In-Service Education*, *27*(1), 83-94.

Klar, H.W. (2012) Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for distributed instructional leadership, *International Journal of Leadership in Education*, *15*(2), 175-197, DOI: 10.1080/13603124.2011.577910.

Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology : integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* London: Sage Publications.

Paranosic, N. y Riveros, A. (en prensa, 2015). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tolos to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice. 19*(1).

Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of the department chair. *Science Educator*, *23*(1), 36-48.

Poultney, V. (2012). The role of the effective Subject Leader: perspectives from practitioners in secondary schools. *British Educational Leadership, Management & Administration Society, 21*(2), 8-14.

Weller, D. (2001). Department Heads: the most Underutilized Leadership Position. *NASSP Bulletiin*, *85*(625), 73-81

Zepeda, S.J., y Kruskamp, B. (2007). High school department chairs: Perspectives on instructional supervision. *High School Journal*, *90*(4), 44–54.

Propuestas de mejora de la calidad educativa desde el punto de vista de los implicados

Cristina Dolores Rosales González, Lidia Cabrera Pérez

Desde una comparación internacional, España es uno de los países del conjunto de la Unión Europea y de los países pertenecientes a la OCDE con la tasa de abandono escolar más alta, y con una tasa de rendimiento y finalización de estudios obligatorios baja. Estos datos hacen reflexionar acerca de los factores claves de mejora relacionados con la realidad educativa imperante y sus demandas educativas, con el fin de evitar que los resultados académicos se sitúen sistemáticamente en posiciones tan desventajadas.

Este estudio surge desde el interés por identificar y contextualizar propuestas de mejora acordes con las necesidades detectadas en los diferentes ámbitos que engloban y afectan a la sociedad en general, considerando necesario tener en cuenta las valoraciones de los propios agentes educativos implicados (profesorado, alumnado, federaciones de padres y madres, administradores educativos, etc.). Por ello, consideramos necesario que fueran las personas implicadas en la educación las que valoraran, identificaran y propusieran alternativas. Atendiendo a estas finalidades, nos propusimos como objetivo específico identificar soluciones contextualizadas orientadas hacia la mejora de la calidad educativa, atribuidas por los agentes educativos.

Para ello se llevó a cabo un estudio Delphi, de tres rondas de cuestionarios, para identificar las propuestas de mejora educativas identificadas por los implicados y determinar el nivel de acuerdo sobre la mayor y menor relevancia de cada una de las soluciones planteadas. La muestra quedó constituido por 40 participantes de la comunidad educativa: administración educativa, investigadores, profesorado, familias y alumnado. Los resultados más relevantes apuntan a una amplia variedad de soluciones, que aluden a un conjunto de factores conectados entre sí: (a) soluciones socio-políticas (pacto educativo, igualdad de oportunidades, políticas educativas, inversión educativa, diagnóstico de la realidad educativa, reforma del mercado laboral, alternativas socio-económicas y culturales a la población más desfavorecida); (b) institucionales-profesorado (formación inicial y permanente del profesorado, vocación docente, evaluación de la labor docente, nivel de liderazgo, implicación y compromiso profesional, coordinación de equipos docentes, ratio, estructura organizativa de los centros, gestión y pedagogía del equipo directivo y de centro, reconocimiento de la labor docente, departamentos de orientación, transiciones entre niveles educativos); (c) metodológicas (compensar desventajas educativas, atención a la diversidad, medidas preventivas desde las primeras etapas educativas, método didáctico, calidad de la práctica docente, revisión curricular, agrupamientos de aula, uso de las Nuevas Tecnologías, número de horas de enseñanza, clima escolar); (d) estudiantiles (capacidades y habilidades del alumnado, desarrollo personal y académico, motivación y el interés del alumnado hacia los estudios, cultura del esfuerzo, hábitos de estudio, expectativas y planes de futuro.); y (e) familiares (implicación y colaboración familiar, autoridad familiar, entorno educativo del hogar, nivel socio-cultural y económico). Las soluciones sugieren sobre todo compensar desigualdades del alumnado, implicar a las familias y cambiar el modelo de formación inicial del profesorado.

Estudio del Liderazgo Pedagógico en centros de educación secundaria públicos de la provincia de Granada

Maximiliano Ritacco Real, Cynthia Martinez-Garrido

Se ha constatado que el desarrollo de las capacidades del líder pedagógico de las escuelas produce una mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el caso español presenta una serie de particularidades que inciden en el desarrollo de las capacidades directivas (cultura escolar, el modelo de dirección corporativo, la estructura de organización escolar, el grado de profesionalización de los directores….). Es por ello que en este estudio se indaga en el desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico de los directores de centros públicos de educación secundaria de la provincia de granada.

Para alcanzar este objetivo se ha desarrollado una investigación de tipo cualitativo. Un total de 15 participantes clave formaron parte del estudio, directores y directoras seleccionados de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se ubican los centros (bajo, medio, alto) de acuerdo con los datos publicados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. El instrumento utilizado ha sido la entrevista en profundidad validad por expertos. Para el análisis de de la información se utilizó la técnica de análisis de contenido y análisis crítico de discurso.

Los resultados encontrados en el estudio describen el desarrollo de las principales capacidades del liderazgo pedagógico expresadas en las siguientes categorías emergentes: Desarrollo directrices comunes en el centro, Establecer niveles de exigencia, Incentivar el desarrollo profesional del profesorado, Desarrollar procesos de autoevaluación, Desarrollar una comunidad de aprendizaje, Desarrollo de un ambiente colaborativo, Influenciar en el desarrollo educativo del alumnado, Implementar el programa instruccional (PD-PEC), Capacidad de intervenir pedagógicamente (Currículum y Programaciones didácticas), Capacidad de resolución de conflictos, Capacidad de desarrollar innovación y mejora, Desarrollar pruebas de diagnóstico y Trabajar por competencias.

Liderazgo exitoso y mejora de la escuela. El caso de un centro de Educación Infantil y Primaria de Huelva

Inmaculada González Falcón, Pilar García Rodríguez, Inmaculada Gómez Hurtado, José Manuel Coronel Llamas, María José Carrasco Macías

El presente trabajo se enmarca dentro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Desde hace más de cinco años, RILME intenta contribuir a la investigación internacional sobre liderazgo exitoso y mejora de la escuela. Con esta intención, entre otras acciones, está reforzando su participación en el ISSPP (International Successful School Principalship Project). Esta contribución forma parte de la investigación que actualmente se está realizando en España sobre ISSPP. El objetivo es examinar las características y estrategias del liderazgo y gestión de los directivos escolares en una amplia gama de escuelas para, a continuación, identificar sus efectos en el comportamiento y rendimientos del alumnado, en el profesorado, en las relaciones con la comunidad y en la cultura del centro. Para ello, se realizan estudios de caso en distintos centros educativos. La investigación que aquí se presenta es un estudio de caso del segundo nivel del ISSPP. Es decir, un centro de educación infantil y primaria público de la provincia de Huelva con resultados escolares más bajos a lo esperado por su trayectoria y alto nivel económico y sociocultural.

Durante el trabajo de campo, y siguiendo las directrices metodológicas del ISSPP, se ha revisado documentación del centro (proyecto educativo) y se han aplicado cuatro entrevistas en profundidad a la directora, cuatro entrevistas a profesores/as con suficiente antigüedad en el centro, un grupo de discusión a padres y madres, un grupo de discusión a estudiantes de los últimos cursos y una entrevista a un agente externo, en este caso, a la asesora del centro de profesores de referencia. Para el análisis de la información se han tenido en cuenta las categorías ISSPP, adaptándose y contextualizándose a la realidad del centro según cinco núcleos temáticos: 1) la descripción del centro y su contexto comunitario; 2) su historia, situación actual y desempeño académico; 3) historia biográfica y perfil narrativo de la directora; 4) su gestión y estrategias de liderazgo; 5) los efectos del liderazgo sobre la comunidad, el comportamiento y resultados escolares de los estudiantes.

Los resultados parecen indicar que en el centro impera un estilo de dirección democrático y un liderazgo distribuido. Se identifican diferentes modalidades de influencia en función de la tarea, aunque con alusiones recurrentes a la cultura de centro para influir en la toma de decisiones. La directora se esfuerza por mantener la buena imagen que el centro ha tenido durante sus más de 75 años de historia y para ello continúa incentivando la innovación, coordinación del profesorado, y participación activa de las familias y agentes externos. No obstante, las últimas pruebas de diagnóstico señalan resultados más bajos que en cursos anteriores. Algunas de las variables que, según primeros análisis, pueden estar influyendo en ello tienen que ver con el proyecto de dirección y estilo de liderazgo (participar en numerosos programas y no dejar tiempo y espacio suficiente para el debate de algunas propuestas); los apoyos recibidos (menor asesoramiento externo dada la buena reputación del centro) y la inestabilidad de la plantilla (especialmente en Primaria).

Construyendo diferencias en la escuela. Gestión y valoración del ATAL desde la dirección escolar

Inmaculada González Falcón, Asunción Moya Maya, Cristina Rodríguez Tilves

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre los dispositivos que la Junta de Andalucía pone en marcha para atender al alumnado inmigrante que desconoce el español. Concretamente, pertenece al proyecto de I+D+I "Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las Aula temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado" (CSO2013-43266-R). Lo que se pretende es comprender los procesos de diferenciación y las formas de gestión de la diversidad cultural en la escuela. Es decir, cómo la gestión que se hace de las ATAL influye para el desarrollo de procesos de integración o para la implementación de formas de exclusión y/o de segregación. Sus principales objetivos son: a) estudiar las trayectorias del ATAL para la atención al alumnado de nacionalidad extranjera, b) estudiar las trayectorias de los centros educativos que hayan tenido dicho recurso, c) estudiar las trayectorias del profesorado ATAL y de los responsables externos de estos dispositivos escolares, y d) estudiar las trayectorias de los escolares que han pasado por ellos. Se defiende una dimensión cíclica del concepto de trayectoria, destacando su sentido complejo, procesual y relacional. Dada la naturaleza del objeto de estudio, se opta por la investigación cualitativa, etnográfica, y se aplica tanto observación participante, como entrevistas en profundidad, relatos biográficos y grupos de discusión a profesores, directores, maestros de ATAL, alumnos; así como entrevistas etnográficas a familias, gestores educativos y orientadores.

La investigación que aquí se presenta explora el segundo objetivo, indagándose en las valoraciones que el director de una escuela de la provincia de Huelva realiza de la ATAL fija que tiene en su centro. Para el análisis de la información, las distintas categorías se agrupan en torno a tres núcleos temáticos: a) Descripción general del centro, incidencia del alumando inmigrante extranjero, repercusiones para la escuela y relaciones con la comunidad; b) actuaciones para la atención del alumnado inmigrante extranjero: formación del profesorado, medidas para la escolarización, adaptaciones en proyecto educativo, colaboración con mediadores interculturales... y medidas implementadas desde la dirección escolar; y c) valoraciones sobre la gestión del ATAL por parte de la administración educativa y sobre el trabajo desempeñado por la maestra ATAL (principales actuaciones implementadas, colaboración y coordinación con el profesorado, repercusiones en la vida del centro).

Los resultados señalan el reconocimiento y alta valoración que el director tiene de la responsable del ATAL. La describe como una persona muy comprometida, que se involucra y asume distintas tareas más allá de la enseñanza del español. La maestra de ATAL se convierte así en el referente clave para la inclusión académica y social del alumando inmigrante tanto dentro como fuera del centro. Su interés no se correponde, sin embargo, con un modelo pedagógico inclusivo. El profesorado del centro apenas colabora con la maestra de ATAL. La falta de una política de actuación clara por parte de la dirección escolar para gestionar la diversidad cultural contribuye a ello y resta posiblidades para la promoción de actuaciones interculturales inclusivas.

Cambio de paradigma en el acceso a la Universidad española impulsado por las nuevas reformas de la LOMCE. El caso de Pedagogía en la Universidad de Salamanca

David Revesado Carballares

Actualmente, en nuestro país, nos encontramos frente a un contexto de cambio en lo que a la legislación educativa se refiere. La aprobación LOMCE en diciembre de 2013, está generando mucha controversia entre nuestras fronteras. Esta ley, fruto de una serie de reformas que gobierno popular ha llevado a cabo como políticas “anti-crisis”, pretende poner fin al proceso de recesión económica en el que nos encontramos inmersos, bajo la premisa de que una formación de calidad, como la que propone este gobierno, es la mejor forma para combatir la crisis económica, mejorando la empleabilidad de los jóvenes españoles. El objetivo que perseguimos en este trabajo es el de analizar el acceso a la educación superior en nuestro país, a partir de un análisis de un caso concreto, como es la titulación de Pedagogía en la Universidad de Salamanca. Lo que pretendemos es examinar el acceso hacía dicha titulación, teniendo como referente las reformas propuestas por esta ley, haciendo especial hincapié en lo que a la transición hacia la educación superior se refiere, y la pertinencia de estas reformas tienen. Para ello analizaremos una muestra de los alumnos de nuevo ingreso de la titulación de Pedagogía, durante el curso académico 2014-2015, a partir de un cuestionario elaborado particularmente para este trabajo. Los resultados evidencian que un porcentaje muy elevado de alumnos cursan los estudios de Pedagogía tras haber sido rechazados previamente en otras titulaciones con una mayor demanda, pudiendo deducir de esta afirmación que, para tales alumnos, estos estudios no son más que una alternativa que toman tras ser rechazados en aquellas titulaciones que podemos denominar como preferenciales para ellos. A la luz de los resultados, podemos afirmar nuestro país necesita llevar a cabo un cambio de paradigma en lo que al acceso universitario se refiere, un cambio como el que la nueva reforma educativa propone, ya que actualmente nos encontramos frente a un sistema de acceso obsoleto, que no se ajusta a las necesidades de nuestra sociedad.

Síndrome de Williams y Música. Una oportunidad para el avance en Justicia Social

Cristina Fernández-Correa

El Síndrome de Williams (SW en adelante) es un síndrome que tiene su origen en una anomalía del cromosoma 7, relacionado con el gen de la elastina. Las personas con SW presentan unas características y funcionalidad específicas en cuanto al desarrollo psicomotor, perfil neuro-cognitivo, funcionamiento psicológico-social, rasgos faciales y algunas patologías que pueden implicar discapacidad física y/o intelectual (Bel et al., 2010). Investigaciones en los últimos años en el campo de la Educación Musical han aportado información acerca de las capacidades musicales de las personas con el síndrome que tienen que ver con el vínculo y la respuesta emocional a la música (Don, Schellenberg y Rourke, 1999), el interés y dedicación hacia distintas actividades musicales (Levitin, D.J. y Cole, K., 2004) y el desarrollo de habilidades musicales específicas (Levitin y Bellugi, 1998; Lenhoff, Perales y Hickok, 2001). Teniendo en cuenta estas aportaciones y la experiencia vivida con el caso de una alumna con el síndrome en una Escuela de Música nos proponemos dar una respuesta educativa que permita la plena inclusión y participación de las personas con SW en la actividad musical. Con este objetivo principal nos planteamos la Educación Musical como valiosa herramienta para el avance en Justicia Social, apoyándonos en la línea teórica que proponen Murillo y Hernández-Castilla (2011) que estructura la Justicia Social en tres dimensiones o tres R's; Redistribución, Reconocimiento y Representación y apostando por la inclusión como valor social (Echeita, 2008). Por otra parte, Organismos internacionales como la ONU (2006) o la UNESCO (2005, 2012) reconocen el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva de calidad, así como a participar plenamente de la vida cultural y artística, con lo que una Educación Musical inclusiva nos parece un objetivo prioritario. Mediante un Estudio de Caso y Observación Participante con la alumna con SW mencionada a lo largo de 17 años de experiencia educativa hemos conseguido que participe en total inclusión en agrupaciones instrumentales y coral del Centro, comprobando cómo la Educación para la Justicia Social tiene en la Música una poderosa herramienta de transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Don, A.J., Schellenberg, E.G. y Rourke, B.P. (1999). Music and Languaje Skills of Children with Williams Syndrome. *Child Neuropsychology, 5*(3), 154-170.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 9-18.

Lenhoff, H.M., Perales, O. y Hickok, G. (2001) Absolute Pitch in Williams Syndrome. *Music Perception, 18*(4), 491-503.

Levitin, D.J. y Bellugi, U. (1998). "Musical abilities in individuals with Williams syndrome," *Music Perception, 15*(4), 357-89.

Levitin, D.J. y Cole, K. (2004). "Characterizing the Musical Phenotype in Individuals with Williams Syndrome," *Child Neuropsychology, 10*(4), 223-247.

Murillo Torrecilla, F. J.; Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23.

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

UNESCO (2005). Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2005. El imperativo de la Calidad, 249-260.

UNESCO (2012). Arts Education. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/

Bel, C., Campos, R. Fernández, L., Martínez, A., Martínez-Castilla, P., Medina, A., … Sotillo. (2010) *Características del funcionamiento psicológico en personas con Síndrome de Williams: Implicaciones para una intervención educativa.* Curso de Formación del Centro de Psicología Aplicada. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Un estudio de casos sobre el liderazgo en la educación emprendedora. La visión del alumnado en el programa ÍCARO[25]

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Macarena Donoso González, Elisabet Montoro Fernández

INTRODUCCIÓN. El Consejo de Lisboa supuso el inicio del interés en Europa por la incorporación de la educación emprendedora al sistema educativo formal. No sin críticas, sobre todo, por el enfoque predominantemente socioeconómico del emprendimiento en el contexto europeo, encontramos diferentes directrices que han ido fomentando la introducción de la educación emprendedora en la escuela. Así pues, hoy en día, disponemos de diversos programas de educación emprendedora a nivel europeo. En el caso español, la incorporación de la educación emprendedora al sistema educativo se ha realizado con mayor o menor profusión, según las distintas Comunidades Autónomas. Independientemente de la variabilidad de los programas, todos ellos coinciden, de un modo u otro, en desarrollar el *potencial emprendedor* del alumno. La visión educacional del potencial emprendedor se relaciona íntimamente con el conjunto de capacidades que un sujeto puede desarrollar para configurar la dimensión emprendedora de su identidad.
En España, existen Programas que tratan de fomentar el emprendimiento en los escolares, tales como EME (Emprender en Mi Escuela) y EJE (Empresa Joven Europea). Junto a ellos, el Programa ÍCARO en Andalucía, participa de los mismos propósitos, aunque vincula su actividad al sector creativo-cultural, mediante las cooperativas de servicios. Asociados al espíritu emprendedor, estos Programas han venido fraguando una idea de emprendimiento que contiene determinados valores como la creatividad, la autonomía y la responsabilidad, o el espíritu de equipo y el liderazgo. En nuestro caso, nos centramos en el valor del liderazgo.

OBJETIVO. El objetivo de este estudio es comprender cómo se desarrolla el liderazgo del alumnado en este programa de educación emprendedora.

MÉTODO. La metodología empleada es cualitativa y descriptiva. En un primer momento, la muestra estaba formada por 62 alumnos que participaron en el programa, pertenecientes a los cursos de 2º y 3º de la ESO. Posteriormente, mediante el test ATE, se seleccionaron a los 10 sujetos con mayor potencial emprendedor, a los que se les realizó una entrevista en profundidad sobre cuestiones relacionadas con el liderazgo.

RESULTADOS. Cuantitativamente, los resultados del test ATE nos vienen a indicar el escaso efecto que posee el programa ÍCARO sobre el potencial emprendedor del alumnado y concretamente sobre el liderazgo. Por otra parte, el estudio cualitativo mediante las entrevistas en profundidad, nos desvela la casuística de cómo y por qué el liderazgo no se ha fraguado convenientemente en el programa ÍCARO. Entre otras, la falta de empatía, de escucha activa, de diálogo o la incapacidad de formar grupos de trabajo han contribuido a la escasez del desarrollo del liderazgo en el alumnado.

[25] Financiación del proyecto EDU2013-42936-P del Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Plan Estatal de Excelencia de Proyectos I+D.

CONCLUSIONES. Si bien, en los prolegómenos ÍCARO parece un programa de educación emprendedora adecuado para el desarrollo del liderazgo y del potencial emprendedor del alumnado, en su conjunto y desde la perspectiva del alumnado, se refleja una falta de coherencia y consistencia dentro del programa que afectaría al adecuado desarrollo del liderazgo. Así pues, sería necesario reformular el programa ÍCARO en aspectos como metodología, temporalización o evaluación. Una revisión y adecuación de estos elementos, tal vez, supondría una mejora educativa sustancial del programa ÍCARO para desarrollar el liderazgo y el potencial emprendedor.

PROGRAMA EDUCATIVO 3E *Emprendemos En la Escuela*

Cristina Jardón Serrano

La finalidad que persigue el PROGRAMA EDUCATIVO 3E Emprendemos en la Escuela es la promoción de un cambio cultural y la sensibilización hacia el emprendimiento y el desarrollo de los habilidades, competencias, actitudes, valores, creencias…; que éste engloba. En definitiva, sensibilizar hacia una actitud emprendedora para la vida.

OBJETIVO GENERAL. Favorecer el desarrollo de una predisposición o actitud de positiva hacia el emprendimiento y lo que implica desde un centro educativo, como recurso importante para el desarrollo de valores y creencias positivas, habilidades y competencias emprendedoras para el día a día, incluyendo a todos los agentes implicados en el proceso educativo (profesorado, alumnado, familias).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.
Conocer e interiorizar los valores que recogen la esencia del emprendimiento
Comprender la realidad cambiante y desarrollar la flexibilidad al cambio y la apertura hacia nuevas posibilidades más creativas
Implicarse en el desarrollo de los diferentes proyectos y actuaciones con el apoyo del equipo Mentor para el aprendizaje de habilidades y buenas prácticas emprendedoras
Adquirir un compromiso social a través del desarrollo del proyecto del alumnado

CONCLUSIONES. la primera edición de este Programa educativo de emprendimiento nos deja resultados muy interesantes a nivel de motivación del alumnado en el desarrollo de sus proyectos. Hemos encontrado mucha implicación, mejores relaciones entre el alumnado, y del alumnado con el profesorado implicado. Se han mejorado habilidades de comunicación (escucha y oratoria), habilidades para el trabajo en equipo y habilidades para la resolución de dificultades y búsqueda de soluciones democráticas.

METODOLOGÍA. Formación práctica y experiencial. Seminarios dirigidos al profesorado y a las familias implicados en el programa, y sesiones de mentoría y coaching dirigidas al alumnado de 5º y 6º de Primaria, y de 1º y 2º de Secundaria.

Aunque el emprendimiento en ámbito educativo no es algo nuevo –la primera iniciativa española tuvo lugar en Asturias hacia el año 2002-, durante los últimos años ha obtenido una mayor visibilidad en la enseñanza. Sin duda en esto ha contribuido el planteamiento que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013) ha hecho del mismo. El desarrollo del espíritu emprendedor aparece como una competencia general a fomentar tanto en la enseñanza primaria como secundaria (denominada como “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”), con gran representación también en las competencias transversales.
En la enseñanza primaria, la LOMCE da cabida al emprendimiento principalmente desde el área de las Ciencias Sociales y concretamente en el bloque de “Vivir en sociedad”, donde se busca el desarrollo de la creatividad, la curiosidad, el interés, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

En la enseñanza secundaria se pone énfasis en el emprendimiento, especialmente durante la etapa obligatoria. En el primer ciclo se habilita una asignatura de carácter optativo titulada “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial” llegando también al último curso de esta etapa. No obstante, el emprendimiento también se aborda desde otras materias en el cuarto curso como la filosofía, que aborda el emprendimiento desde las emociones, o la economía.
La enseñanza en Bachillerato recoge el emprendimiento desde áreas como las Matemáticas, la Tecnología industrial, el Lenguaje y práctica musical o la filosofía. Aparece también en el bloque de fundamentos de administración y gestión y también dentro de la psicología.
La Unión Europea por su parte, plantea el emprendimiento como uno de los Objetivos estratégicos de la UE en el horizonte del 2020: incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de educación y la formación.

El Ayuntamiento de Villanueva de la Cañada, a través de las Concejalías de Educación y de Desarrollo Local, pone en marcha el PROGRAMA EDUCATIVO 3E Emprendemos En la Escuela, a propuesta de los centros IES María Moliner, Colegio Arcadia y Centro Educativo Zola Villafranca, para cubrir con las necesidades de los centros en materia de fomento del emprendimiento escolar.
El paradigma ha cambiado, y la idea del *trabajo para toda la vida* tiende a desaparecer. Esto conlleva asociado un cambio de actitud y de manera de pensar, hacia modelos más dinámicos, más creativos e innovadores. Es por ello que se debe partir de un fomento del espíritu emprendedor en el que se trabaje sobre creencias, valores, actitudes y finalmente comportamientos.
Emprender no es montar una empresa, sino creer en un proyecto, ilusionarse, sentirse capaz de conseguirlo y hacer lo posible por lograrlo. Todo esto es el motor de la creación de un proyecto.
El PROGRAMA 3E Emprendemos en la Escuela se dirige a toda la comunidad educativa de los tres centros educativos con tres proyectos diferentes:
ENSEÑANDO A EMPRENDER: de formación y asesoramiento al profesorado implicado
EMPRENDIENDO DESDE CASA: de información, formación y sensibilización a las familias
APRENDIENDO A EMPRENDER: de acompañamiento al alumnado y sus proyectos

La escuela, cambio y mejora educativa desde el centro escolar

Andrea Lagos Mancilla

El centro escolar es una posible y poderosa organización para el cambio. Si bien esta premisa es ambiciosa, los desafíos actuales a gran escala de las reformas también lo son.

El desarrollo teórico y práctico sobre la mejora educativa ha recorrido un largo camino desde el análisis de cambios sistémicos, reformas de financiamiento, planes de formación, curriculares, y un largo etcétera de factores, listados y evaluaciones. Pero qué pasa con los centros que tienen que adaptarse a recortes, a cambios en la legislación, y lo más importante a los cambios sociales.

En esta investigación se optó por un abordaje teórico general desde la sociología de la educación. Sin embargo, los límites de comprensión requieren entender procesos de índole pedagógico y psicológico, es por eso que se integran perspectivas disciplinares para fortalecer una perspectiva integral de comunidad educativa.

El objetivo fue identificar factores y procesos de cambio educativo relacionados a una respuesta a demandas internas y externas para emprender la mejora educativa.

A partir de un análisis de caso de escuelas públicas y concertadas de la ciudad de Barcelona, se sistematizaron prácticas, discursos, espacios de reflexión y abordajes pedagógicos, para relacionar una visión de centro educativo que responde a una sociedad cambiante, pero que por sobre todo realiza su reflexión mirando su entorno y mirando al futuro.

El diseño cualitativo contempló el uso de tres herramientas de recogida de información. Primero, una recopilación de la documentación sobre la escuela. Luego, observaciones de aula por cada nivel (0-12 años). Por último, entrevistas semi-estructuradas a tutoras/es de nivel, representantes de las familias, directoras o directores y/o jefas/es de estudio. El cierre de campo tomó en consideración un retorno con las escuelas por medio de la elaboración de un informe, el cual fue retroalimentado por representantes de la escuela.

Dada la naturaleza de la información se realizó un análisis integrador de narrativas de distintos niveles, es decir, los discursos oficiales, de la escuela y sus representantes convergen un análisis de busca articular los puntos comunes y también las posibles contradicciones que catalizan o no el cambio.

A partir de las experiencias revisadas, hasta el momento en la ciudad de Barcelona, se puede plantear que el cambio requiere un primer convencido sobre sus posibilidades, es decir, la una comunidad educativa que adhiere y cree en su proyecto, el cual surge de una reflexión profunda, que se fundamenta en el autoconocimiento, que permite generar redes son sus maestros y otros del medio, cuyas familias y estudiantes también son protagonistas. Esto formaría parte de un marco general y preliminar sobre aquella escuela que responde a los cambios sociales. Sin embargo, esto aún contradice, en caso de las escuelas públicas, pero no exclusivamente, con el control externo, la supervisión, y el cumplimiento de las metas cuantitativas de desempeño, o como plantean algunos autores existen distractores peligrosos a los cuales la escuela debe esquivar, y esto pone una cuota importante de presión.

La participación infantil en los centros educativos

Vanesa Seguro Gómez, Liliana Jacott Jiménez

Desde que España ratificara la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, la niñez en nuestro país es considerada ciudadana desde el momento de su nacimiento; esto implica, entre otras cosas, que niñas y niñas son y deben ser, no sólo personas a las que proteger y cuidar sino también personas a las que formar para que puedan ejercer y reclamar sus derechos. Sin embargo, esto es algo que no siempre se cumple en los centros educativos.

Uno de los objetivos de nuestro estudio fue recoger la opinión de alumnado de Educación Primaria y Ed. Secundaria Obligatoria respecto a su participación y formación en derechos en la escuela. Y para ello se diseñó y aplicó un cuestionario específicamente diseñado para estos fines

Este cuestionario se aplicó de manera voluntaria a 314 niños y niñas de las ciudades de Alcobendas, Leganés, Rivas Vaciamadrid y Sevilla, que cursaban desde 3º de Educación Primaria a 2º de ESO. La mitad del alumnado de la muestra formaban parte de proyectos de participación y capacitación cívica (en horario extraescolar) y la otra mitad no recibía dicha formación.

Los principales resultados muestran que si bien niños y niñas identifican la escuela como un espacio donde aprenden sobre sus derechos, la valoración que hacen de su participación en dichos espacios es bastante negativa, pese a que el alumnado de Ed. Primaria considera que se cumplen más sus derechos de participación en la escuela que el alumnado de Ed. Secundaria.

Analizando el nivel de autonomía que se otorga a niños y niñas en centros educativos, hemos encontrado que la práctica totalidad de las decisiones son tomadas por el profesorado, llegando en muy pocas ocasiones al consenso y prácticamente nunca a que sea el propio alumnado el que tome las decisiones. Resulta destacable que este nivel de autonomía no aumenta con la edad como quizá, cabría esperar.

Estos y otros resultados nos llevan a plantearnos la necesidad de trabajar con el profesorado y las familias en la construcción conjunta de espacios donde niños y niñas puedan desarrollarse realmente como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Transmisión de contenidos musicales a través del aprendizaje informal del Flamenco

Rosa de las Heras Fernández, Desiré García Gil

Hasta su paulatina inmersión en el *curriculum* oficial de los estudios de Conservatorio a partir de 1990 (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE), la enseñanza del Flamenco se ha llevado a cabo dentro de contextos de aprendizaje informales, práctica habitual hasta nuestros días (Washabaugh, 2005). Al mismo tiempo, muchos de los profesionales dedicados a esta formación no cuentan con conocimientos musicales específicos sobre el hecho musical en sí (De las Heras, 2011), por lo que, tradicionalmente, estos han basado su metodología didáctica en la observación, la imitación y la repetición (Arranz, 1998).

La presente propuesta de investigación pretende mostrar la importancia de una formación musical adecuada para la enseñanza y aprendizaje de dicho estilo artístico ya en lo referido al baile ya en lo referido a la interpretación vocal e instrumental. Para ello, plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre la enseñanza del flamenco y los contenidos musicales requeridos para su aprendizaje? Para dar respuesta a esta cuestión, propone un diseño de investigación cualitativo basado en la creación, validación de contenidos e implantación de una entrevista semiestructurada a dieciséis profesionales de este ámbito: cinco instrumentistas con conocimientos musicales, dos instrumentistas sin conocimientos musicales, dos cantaores sin conocimiento de lenguaje musical y siete bailaores. De tal modo, el análisis de datos permite una distinción y una correspondencia categórica de las informaciones remitidas, desde diferentes perfiles educativos de todos los informantes que, al mismo tiempo, servirá para triangular el contenido emitido.

Las conclusiones manifiestan una necesidad de mejora educativa a través de los siguientes cambios: (1) formación musical básica aplicada en los primeros años de aprendizaje del flamenco y (2) creación de herramientas didácticas paralelas que solvente dichas carencias en años posteriores.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS.

Arranz, A. (1998). *El baile flamenco*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.

De las Heras, R. (2011). *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad Juan Carlos.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado número 238.

Washabaugh, W. (2005). *Falmenco. Pasión, política y cultura popular.* Barcelona: Paidós.

Crecer Respirando: Un programa basado en mindfulness para el contexto escolar

Carlos García Rubio, Teodoro Luna Jarillo

En la última década las intervenciones basadas en Mindfulness han tenido un gran desarrollo entre la población adulta, tanto entre la población no clínica como a nivel clínico, con resultados de eficacia positivos muy esperanzadores. Sin embargo, poco ha sido su desarrollo hasta el momento en su aplicación en el ámbito educativo. En la actualidad los estudios científicos aportan datos reveladores acerca de la influencia que tiene una adecuada adquisición de competencias socioemocionales en edades tempranas sobre el bienestar psicológico y el rendimiento académico y laboral, tanto en la niñez, como en la adolescencia y en la edad adulta. Se hace por tanto necesario en el marco de una educación integral el desarrollo de programas que promuevan la adquisición de competencias socioemocionales desde la niñez. La práctica de Mindfulness es una aproximación y herramienta que puede ser utilizada en esa dirección.

Se presenta un protocolo de intervención basado en Mindfulness -*Crecer Respirando*- diseñado para ser dirigido a jóvenes en el aula. La aplicación de *Crecer Respirando* en el contexto educativo tiene por objetivo primordial el desarrollo de competencias socioemocionales, el desarrollo de la atención y la disposición escolar, así como una aproximación al contacto con uno mismo y el autoconocimiento. Se pretende promover hábitos mentales saludables que favorezcan un desarrollo positivo de los alumnos, un adecuado rendimiento escolar, y una disposición mental basada en la empatía, la amabilidad y la compasión que facilite una relación comprensiva en el trato con uno mismo y con los demás.

El protocolo consta de 9 sesiones de 50 minutos, a desarrollar durante 9 semanas, divididas en tres módulos. El primer modulo, -*Desarrollo de la atención*- se extiende durante las 4 primeras sesiones, donde se trabaja principalmente el desarrollo de la atención, la concentración y la conciencia corporal. El segundo modulo –*Desarrollo de la Autorregulación*- se extiende durante 2 sesiones y medía, y trabaja el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional, así como la gestión del control de impulsos (aprender a responder en vez de reaccionar). El tercer modulo, -*Desarrollo de Amabilidad hacía uno mismo y hacía los demás*-, se extiende durante 2 sesiones y medía y promueve el aprendizaje de conductas amables, la compasión, la escucha atenta y la gratitud.

El programa se desarrolla en el aula en grupo con una **metodología predominantemente experiencial.** Desde la experiencia práctica se trabajarán teóricamente los conceptos relacionados con Mindfulness. El *aprendizaje es activo:* va de dentro hacía fuera, y de fuera hacía dentro, buscando una mayor interiorización y comprensión de los conceptos que atraviesan el programa. Se pretende que los niños y adolescentes interioricen mediante la práctica y la *discusión grupal* un modo distinto y más adaptativo de relacionarse consigo mismos y con los demás.

Desafíos de una educación matemática para la justicia social: una mirada desde las prácticas en aula

Herbert Jhon Apaza Luque, Gustavo Nicolás Bruno, Santiago Atrio Cerezo, Angel Méndez Núñez

INTRODUCCIÓN*.* La educación matemática y el aprendizaje de las matemáticas como prácticas sociales complejas, deben orientar a construir sociedades justas, a través de prácticas desde la educación equitativa, crítica y participativa. Desde esta visión cabe preguntarnos ¿cuál son los desafíos que enfrentan los profesores de matemática para una sociedad justa?, ¿es posible una educación matemática socialmente justa?, ¿qué temáticas, metodología, materiales son necesarias?, con este estudio nos aproxímanos a estas interrogantes.
Los trabajos de Frankeinstein (1997) y Secada (1992) nos aportan la perspectiva de educación matemática equitativa: las matemáticas y la educación matemática son más equitativas cuando la estructura de clases en la sociedad se hace también equitativa; se considera que esta lucha debe generarse desde las escuelas y las aulas. Desde la pedagogía liberadora de Freire, se postula considerar a los estudiantes parte de la solución de las injusticias. Ferreira (1992), Frankestein (1983, 2014) y Gutstein (2003) proponen desarrollar esta pedagogía desde la realidad cultural y la dinámica sociopolítica del mundo. Brurgos (2006) aporta la perspectiva de participación, que se refiere la gestión del trabajo en el aula, cómo en una actividad rica puede surgir una participación rica.

OBJETIVO*.* Se pretende describir las prácticas docentes en matemáticas durante el desarrollo de una unidad didáctica desde una perspectiva de los desafíos de una educación matemática para la justicia social.

MÉTODO*.* Para abordar los interrogantes planteados, realizamos un estudio observacional sobre las prácticas de un docente de matemáticas de enseñanza secundaria, que ha formado parte del estudio de campo del proyecto multidisciplinar denominado “Escuelas para la justicia social”. La recogida de información se realizó a través de la Guía de Observación RTOP+JS, convenientemente validada y adaptada al español, y una entrevista biográfico-narrativa al mismo profesor.

RESULTADOS*.* Los datos con recogidos apuntan a que las prácticas del docente son condicionadas por el pensamiento educativo en general. Así, se ha encontrado la existencia de un currículo caracterizado hacia la ejecución de técnicas, en el caso observado por el dominio de reglas para tratar los números decimales. Formado por procedimientos, técnicas, métodos, aptitudes, etc, basados en el “hacer” y no cómo una materia de reflexión crítica. Desde una perspectiva participativa el aprendizaje de los alumnos es impersonal, caracterizado porque las actividades de los alumnos se consideran independientes de su persona. Otro elemento que caracteriza la práctica del docente es la predominancia del empleo de libro de texto o el compendio de ejercicios secuenciada por temáticas. Estas prácticas están condicionadas y reguladas por los consensos desde el sistema educativo, la escuela a través del departamento de matemáticas, y de alguna otra forma de las familias y la comunidad.

CONCLUSIONES. Para lograr una educación de las matemáticas para la justicia social es necesario hacer un replanteamiento global que pase por la formación inicial y permanente del profesorado, por un currículo más abierto y flexible, y por la generación de una cultura de innovación y apoyo.

Condiciones para la Innovación Educativa en Chile desde la Perspectiva de los Docentes

Javier Pascual Medina

INTRODUCCIÓN. La instauración de la sociedad del conocimiento, la creación de múltiples reformas basadas en estándares, y la creciente presión de parte de la ciudadanía por la mejora escolar, han hecho que en Chile sea, más necesario que nunca, innovar en educación, entendiendo por innovación cualquier cambio orientado a la mejora y que está sujeto a crítica para su institucionalización. Sin embargo, ¿tiene el país las condiciones institucionales y estructurales para innovar?
Objetivo. El presente estudio tiene por objetivo general conocer qué elementos perciben los docentes de escuelas y liceos en Chile que tienen tanto los centros como el sistema educativo en su conjunto que pueden facilitar o dificultar la innovación educativa, y de qué manera interactúan estos elementos.

METODOLOGÍA. Para cumplir con dicho objetivo se han extraído resultados de un estudio mayor que ahondó sobre las concepciones docentes sobre innovación en Chile. Para la recolección y análisis de la información se han utilizado métodos principalmente cualitativos. En una primera fase, se ha realizado una encuesta online basada en preguntas amplias y abiertas, cuyas respuestas fueron analizadas de forma inductiva. En la segunda fase, la información ha sido complementada y profundizada a través de entrevistas semi-estructuradas a seis docentes de dos centros distintos (uno privado y uno público), entrevistas construidas en base a las categorías creadas durante la primera fase. Por último, toda la información ha sido puesta en discusión con lo dicho por la literatura experta.

RESULTADOS. Los resultados muestran que los docentes perciben como imprescindible que los centros educativos tengan una disposición al cambio, aunque esta disposición debiera ser fundamentalmente pasiva, mostrando confianza en sus docentes y flexibilidad ante las nuevas ideas. Aun así perciben que también deben mostrar una actitud activa para el cambio, la que debe traducirse en un apoyo a los docentes dando tiempo, recursos y posibilidades de perfeccionamiento. Por otro lado, los docentes perciben un sistema educativo hostil que agobia a los docentes con un exceso de horas lectivas y una estandarización y burocratización excesiva tanto de los procesos educativos (planificaciones estandarizadas, currículum extenso, etc.) como en los resultados (principalmente por las evaluaciones estandarizadas que se aplican en todos los centros del país.

CONCLUSIONES. Se concluye que los docentes ven la innovación educativa en Chile desde un paradigma reflexivo-práctico, donde ellos quieren ser los protagonistas del cambio y la mejora educativa, pero que se sienten determinados por un contexto que apenas está superando un paradigma técnico, lo que lleva a la disyuntiva de si es el sistema el que debe flexibilizarse, o más bien son los docentes quienes debieran empoderarse como colectivo.

La autoridad en el profesorado

Silvia Funes Lapponi

Analizar el papel que desempeña la autoridad desde el punto de vista de los docentes, es decir, de cómo explican los problemas de autoridad o de ejercicio de su autoridad, teniendo en cuenta que en la tradición de la cultura escolar esta dimensión era monolítica y no cuestionada.

- Descripción de los datos y métodos:

El objeto de estudio es el profesorado de la educación obligatoria.
Se ha utilizado el método cualitativo, basándonos en:
Fuentes Primarias: entrevistas a profesores y "Memoria del Formador"[26].
Fuentes secundarias: bibliografía e investigaciones sobre el tema.
Para el análisis de los datos, siguiendo un enfoque etnográfico, nos apoyaremos en la triangulación.

- Principales resultados, conclusiones o aportaciones

El estudio parte del análisis de la conflictividad desde el punto de vista del profesorado. Tendremos en cuenta los aspectos subjetivos de los conflictos analizados, sólo en cómo se manifiestan los problemas relacionados con las creencias asociadas a la autoridad y el poder o al ejercicio de éstos.
Muchos de los conflictos reconocidos por los profesores giran en torno a la actitud o el comportamiento de sus alumnos y de las expectativas de los profesores con respecto al desempeño de sus alumnos. El material de trabajo para analizar estos aspectos es su propio discurso, lo que dice sobre el "deber ser o hacer" de sus alumnos y sus creencias y respuestas con respecto al mismo.
Las fuentes más importantes de conflictos en el aula (que le afecta al profesorado) son:
1.- la conducta retadora y el oposicionismo ante demandas o comentarios del profesor,
2.- las conductas negativas hacia el trabajo, el aprendizaje o la materia y
3.- la conducta pasiva o no hacer nada o lo menos posible.
La primera pone en evidencia un rechazo hacia el docente, que el profesorado suele verbalizar como *"Ya no hay respeto a la autoridad*", las dos siguiente están más orientadas hacia un rechazo del alumnado hacia lo educativo en general o la materia en particular y lo suelen verbalizar como "*Pasan de todo*", "N*o quieren aprender/ trabajar/ o tener responsabilidades, et*c."

Las dificultades que plantea el profesorado son originadas, en parte, por esta percepción pública de inseguridad y violencia escolar, de rechazo a la cultura escolar y que se debe a que tiene problemas de disciplina (¿disciplinamiento?) con los alumnos, de desinterés, lo que ha generado que la figura del profesor no reviste de tal poder y se siente sin recursos para realizar su labor. Algunos de ellos reaccionan pidiendo un endurecimiento de las medidas que pueden tomar, otros manifiestan impotencia y

[26] He sido formadora de profesores durante 15 años y no he tenido la disciplina de recoger sistemáticamente en un Diario de Campo dichas experiencias. Por este motivo estoy elaborando una Memoria con el objetivo de recuperar aquellas anécdotas y comentarios significativos en relación a las vivencias, percepciones y creencias del profesorado en relación a su profesión, sus alumnos y familias, sus colegas, el centro, etc.

otros buscan cambiar su forma de trabajo. En definitiva, los conflictos que generan estas situaciones, se canalizan como malestar hacia la profesión, los alumnos o sus familias, el centro y su forma de gestionar la disciplina, etc. y derivan en la aplicación de distintos modelos para ejercer el poder y la autoridad en el aula.

Una mirada evolutiva sobre el perfil de los estudiantes que acceden a la Universidad de Barcelona

Isaac Calduch Pérez, Esther Álamo Hernández, Júlia Francàs Guillén, Nerea Gutiérrez Díaz, Mario Valenzuela Cruz, Lidia Daza Pérez

Comprender cómo es el perfil actual de los estudiantes universitarios, y su evolución, es vital para la institución universitaria si consideramos al estudiante como el centro y la razón de ser de esta; especialmente el perfil de los estudiantes recién llegados a la Universidad, al ser constatado que el primer curso académico tiene una especial relevancia en la trayectoria universitaria y en el fenómeno del abandono universitario. Además, estudiar su evolución nos permite entender como han afectado los diferentes cambios producidos a nivel social y por las políticas universitarias. A partir de este conocimiento, la institución universitaria podrá redefinir sus políticas para aumentar la equidad y mejorar las condiciones de vida estudiantiles.

La comunicación propuesta consiste en la presentación del estudio “Perfil de los estudiantes recién llegados a la Universidad de Barcelona” y los principales resultados de este, analizados desde una óptica evolutiva. Se trata de una investigación realizada por el grupo de trabajo de Condiciones de Acceso a la Universidad y Rendimiento Académico del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona, llevada a cabo por estudiantes de grado y máster de ciencias sociales, asesorados por profesores de la Universidad de Barcelona.

El proyecto nació con el objetivo de establecer el perfil del conjunto de estudiantes universitarios que se pre-matricularon en la Universidad de Barcelona, entre los cursos académicos 2008/2009 y 2013/14. Así, pues, se ha pretendido hacer un análisis longitudinal que permita establecer una evolución de dichos perfiles. Para conseguir esta finalidad, el grupo marco tres grandes objetivos: 1) Describir el perfil de los estudiantes pre-matriculados en cada curso académico del intervalo estudiado; 2) Estudiar la evolución de dichos perfiles, con la pretensión de establecer tendencias e identificar cambios significativos; 3) Comparar los resultados obtenidos con las estadísticas estatales publicadas. A nivel metodológico, la investigación ha sido de naturaleza cuantitativa mediante un análisis estadístico de los datos recogidos en la pre-matrícula de cada curso académico. Se identificaron tres grandes dimensiones: variables demográficas, variables socioeconómicas y variables de acceso a la universidad. Con el estudio de estas se ha conseguido establecer un perfil delimitado que posibilita la comparación con los datos estadísticos recogidos por el MECD y los datos de la encuesta EUROSTUDENTS IV en los años correspondientes. En esta comunicación, se pone el acento en el carácter evolutivo de los perfiles, pudiendo observar que estos distan en algunos aspectos de la tendencia general estatal y observando ciertos puntos de inflexión evolutiva; a partir del marco conceptual, se han identificado puntos orientativos para proyectar reformas en las políticas institucionales de la Universidad de Barcelona que sirvan para mejorar la equidad y las condiciones de vida estudiantiles.

La problemática absentista en la Educación Secundaria de Huelva. Un estudio de caso

Carmen Márquez Vázquez

INTRODUCCIÓN. Las investigaciones educativas más recientes ponen de manifiesto la importante tasa de abandono escolar registrado en Educación Secundaria Obligatoria y apuntan al absentismo escolar como antesala del fracaso y posterior abandono educativo (MEC, 2013). A pesar de la relevante incidencia del absentismo escolar en nuestro sistema educativo, hemos observado un vacío considerable de estudios e investigaciones que aborden el tema. Este desinterés investigativo se aprecia sobre todo en la administración pública, última responsable de su prevención y tratamiento. Los resultados de este estudio de caso muestran la naturaleza compleja del absentismo escolar que obstaculiza la percepción de su dimensión real y ponen de manifiesto la enorme distancia que separa a los estudiantes absentistas de sus respectivos centros educativos. Se hace urgente la redefinición del absentismo escolar y el desarrollo de prácticas inclusivas, que desde contextos de colaboración interinstitucional, fomenten la participación activa todos los agentes implicados en la búsqueda de soluciones eficaces.

OBJETIVO. Conocer la naturaleza de los procesos de absentismo escolar que se desarrollan en la Educación Secundaria de la provincia de Huelva, prestando especial atención a la percepción que el alumnado tiene de su patrón de asistencia y a las respuestas educativas de control del absentismo.

MÉTODO. Con una metodología mixta de investigación hemos desarrollado un análisis descriptivo sobre la naturaleza de las prácticas absentistas y de los protocolos de prevención del absentismo. En segundo lugar, hemos analizado la posible influencia de factores individuales y de organización escolar en las prácticas absentistas del alumnado. Para realizar este trabajo empírico hemos contado con la colaboración de 11 IES de la provincia de Huelva. Hemos entrevistamos, a través de un cuestionario a 206 estudiantes y a 11 equipos directivos, a través de una entrevista semiestructurada. El contenido de ambos instrumentos estaba relacionado con la percepción ambos grupos (alumnos y docentes) tienen acerca del absentismo y sus prácticas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados de este estudio de caso muestran la naturaleza compleja del absentismo escolar que obstaculiza la percepción de su dimensión real y ponen de manifiesto la enorme distancia que separa a los estudiantes absentistas de sus respectivos centros educativos. Se hace urgente la redefinición del absentismo escolar y el desarrollo de prácticas inclusivas, que desde contextos de colaboración interinstitucional, fomenten la participación activa todos los agentes implicados en la búsqueda de soluciones eficaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Madrid, Ministerio de Educación.

Prácticas de gestión de los centros educativos que garantizan la seguridad escolar integral

Anna Díaz-Vicario

INTRODUCCIÓN. Los centros educativos deben ser espacios en los que se garanticen adecuados niveles de seguridad física, emocional y social para todos los miembros de la comunidad educativa, y para ello es necesario gestionar adecuadamente la seguridad. Partiendo de un estudio de casos múltiple, se identifican y clasifican las prácticas que los centros educativos llevan a cabo para garantizar adecuados niveles de seguridad.

OBJETIVOS. El presente trabajo se propone identificar las prácticas que los centros educativos llevan a cabo para garantizar adecuados niveles de seguridad y que se vinculan con los diferentes ámbitos de gestión escolar.

MÉTODO. Desde una perspectiva eminentemente cualitativa, se ha realizado un estudio de casos múltiples, con una muestra de 9 instituciones educativas (3 centros educativos de primaria, 3 de secundaria y 3 de formación profesional), de titularidad pública y privada. El proceso de selección de la muestra fue intencional.
En cada institución, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, coordinadores de prevención de riesgos, profesores y conserjes y se celebraron grupos focales con familias, en aquellos centros en los que fue posible. En total participaron 41 informantes.
Las entrevistas y grupos de discusión fueron transcritas textualmente y analizadas temáticamente, adoptando la estructura de un análisis cruzado de casos.

RESULTADOS. Los informantes señalan diversas actuaciones organizativas y de gestión que promueven la seguridad de profesionales y usuarios, vinculadas con:
La gestión de los recursos materiales. Los informantes destacan como acciones que promueven la seguridad física: las actuaciones de mantenimiento del edificio e instalaciones, la comunicación inmediata de desperfectos, y las actuaciones dirigidas a mantener el orden y la limpieza en todos los espacios del centro.
La organización y gestión de los recursos humanos. Los informantes opinan que garantizar la presencia de suficiente personal para atender al alumnado, determinar claramente las funciones del personal, valorar la labor que desarrollan y considerar, en la medida de lo posible, sus necesidades, ayuda a generar un clima de seguridad socioemocional más positivo.
La gestión de las relaciones personales. Favorecer las relaciones positivas entre el personal, entre profesores y alumnos, y entre el alumnado, así como favorecer la implicación y participación de las familias son actuaciones que promueven la seguridad socioemocional.
La organización de los tiempos y espacios. Los informantes señalan como actuaciones necesarias: la organización de los horarios para evitar confluencia/aglomeración de personas, el estudio de la disposición más adecuada del mobiliario para evitar golpes y caídas de objetos, la organización de los accesos al centro, y la organización de la circulación de personas en el interior del recinto escolar.

CONCLUSIONES. La garantía de adecuados niveles de seguridad va ligada al desarrollo de un conjunto de prácticas que tienen que ver con todos los ámbitos de gestión de la seguridad escolar, y que no sólo se limitan con la gestión de la prevención de riesgos.

Análisis del liderazgo distribuido en los centros exitosos

María Luisa Ríos Camacho, Matías Reviriego Romero

OBJETIVOS.
Identificar y examinar las características y estrategias de un liderazgo distribuido que promueven un centro exitoso.
Descubrir los efectos que estas características y estrategias tienen sobre los resultados académicos y la conducta de los alumnos, la cultura de la escuela y las relaciones con la comunidad.
Determinar qué influencia tiene el contexto del centro sobre el liderazgo distribuido.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. Investigación de corte cualitativa desarrollada a través del método de estudio de caso, cuyos centros han sido elegidos mediante muestreo no probabilístico por juicios atendiendo a los siguientes criterios:

Centro 1	Centro 2
Alto índice socioeconómico y cultural.	Bajo índice socioeconómico y cultural.
Resultados académicos superiores a los esperados a partir de su índice socioeconómico y cultural (alto valor añadido).	

Por cada centro han participado en el estudio el director y tres profesores.
El instrumento utilizado para llevarlo a cabo ha sido la entrevista en profundidad, siendo analizados los datos recogidos mediante éste a partir de un sistema de dimensiones y categorías construido ex profeso, codificando las distintas entrevistas informatizadas mediante el programa MAXQDA.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. En el centro 1 el perfil del director se acerca más al de un gestor que al de un líder, centrándose en la ejecución, la negociación y los medios más que en la visión, la transformación, las metas o el currículum.
Su liderazgo se caracteriza por tener una visión clara, la creación de un entorno de trabajo favorable y establecer una relación de confianza con todos los miembros de la comunidad educativa.
Las principales estrategias que promueve éste director son la implicación en todos los ámbitos del centro, la búsqueda del compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, el apoyo sólido hacia el profesorado, la utilización de las habilidades sociales, la rápida y eficaz solución de los conflictos y el control estricto de la disciplina.
Éste liderazgo proporciona a su Centro visión clara de los objetivos, dirección centralizada, profesorado implicado y profesional, excelentes resultados académicos, ambiente adecuado y reconocimiento público.
Asimismo, el contexto ejerce una fuerte influencia sobre el liderazgo, ya que se sienten obligados a responder a las expectativas creadas.

CASO 2. El tipo de liderazgo de carácter distribuido logra la mejora de la imagen deteriorada del centro y optimizar los resultados académicos de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

Las características socioculturales del centro, con una tipología de alumnado socialmente deprimido y de resultados académicos inicialmente precarios, condicionan el tipo de liderazgo.

El compromiso del director y todo el claustro, ha favorecido la introducción de métodos e instrumentos facilitadores del aprendizaje como son el uso de las TICS en el aula, mejora en los servicios (comedor y transporte escolar) y proyectos como el de Comunidades de Aprendizaje para fomentar la participación familiar. Todos ellos ha sido clave para el logro de mayor éxito académico y mejora de las relaciones e integración social.

Estudio del Liderazgo Inclusivo

María José León Guerrero, María del Carmen López López, Eva Hinojosa Pareja

INTRODUCCIÓN. El liderazgo inclusivo centra su atención en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, en la gestión eficaz de los apoyos y recursos existentes en la comunidad educativa y en la optimización de la propia institución escolar.

OBJETIVOS. Con este proyecto de investigación pretendemos, de forma general, conocer el grado en el que el equipo directivo de los centros educativos andaluces de Educación Primaria y Secundaria promueve una cultura inclusiva. Para alcanzar este objetivo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos: 1. Diseñar y validar un cuestionario que mida el grado en que el equipo directivo promueve la cultura inclusiva en su centro (liderazgo inclusivo); 2. Analizar las claves necesarias para promover la inclusión educativa en los centros; 3. Crear una aplicación informática que permita a los centros educativos autoevaluar su grado de inclusión y poner en marcha procesos de mejora; 4. Establecer directrices que permitan a los centros educativos y a la administración educativa promover la inclusión educativa.

MÉTODO. Esta investigación, centrada en el “Liderazgo inclusivo”, forma parte de un proyecto más amplio cuyo título es: *Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria,* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (I+D+i).
El proyecto se encuentra estructurado en cuatro fases: 1ª FASE: Diseño del cuestionario “Liderazgo inclusivo en los centros educativos de Primaria y Secundaria” y validación por expertos; 2ª FASE: Estudio piloto para determinar la validez y fiabilidad estadística; 3ª FASE: Diseño y puesta en marcha de una aplicación informática para permitir a los centros educativos autoevaluar el grado en que el equipo directivo promueve la inlcuión; 4ª FASE: Elaboración de una base de datos con buenas prácticas en Educación Inclusiva.
En la actualidad, nos encontramos desarrollando la segunda y tercera fase. Para ello, hemos seleccionado una muestra de 50 centros de Primaria y Secundaria (privados y públicos) de Granada. El cuestionario está siendo contestado por los equipos directivos, profesorado y familias de estos centros.
Al mismo tiempo, hemos diseñado la aplicación informática sobre liderazgo inclusivo de los centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía, la cual empezará a funcionar una vez terminada la fase de validación del cuestionario.

RESULTADOS. En esta comunicación mostramos los fundamentos teóricos del cuestionario: “Liderazgo inclusivo en los centros educativos de Primaria y Secundaria”, el propio cuestionario y las características y ventajas de la aplicación informática sobre liderazgo inclusivo de los centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía.

CONCLUSIONES. Nuestro trabajo muestra una herramienta que proporcionará información a cada centro educativo sobre el grado en que su equipo directivo promueve la cultura inclusiva, las fortalezas con respecto al liderazgo, así como los aspectos en los que deben mejorar para alcanzar un grado de liderazgo compartido que favorezca la inclusión y el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata, por

tanto, de un instrumento de reflexión que persigue la mejora del centro y que podrá ser cumplimentado por toda la comunidad educativa del mismo.

Las representaciones de la maternidad: Una propuesta para romper los estereotipos sobre la maternidad en los cuentos infantiles

Mª Dolores Pérez Bravo

La maternidad es una de las cuestiones centrales que suelen analizarse desde una perspectiva de género. A lo largo de las diferentes épocas históricas y las distintas culturas, se han ido desarrollado distintos planteamientos teóricos dicotómicos, sobre cuatro aspectos fundamentales en la representación de la maternidad: la identificación entre identidad femenina y maternidad, la idealización de la maternidad y los estereotipos de “buena” y “mala madre”, y la existencia de un instinto maternal y un amor incondicional hacia las criaturas (Moreno, 2009).

La principal finalidad de la investigación cualitativa que estamos llevando a cabo es conocer las creencias, las representaciones y las experiencias reales sobre la maternidad que tienen un grupo mujeres, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas, que son transcritas, codificadas y analizadas con posterioridad en función de diferentes preguntas de investigación.

Los resultados encontrados hasta el momento apoyan nuestro planteamiento teórico inicial de considerar la maternidad como un proceso biopsicosocial, diverso y plural, que genera experiencias ambivalentes en las mujeres y que debe desmitificarse socialmente.

Al hilo de los resultados que estamos obteniendo en la investigación, presentamos una posible propuesta didáctica para una educación en igualdad de género, que fomente la desidealización de la maternidad desde edades tempranas. La propuesta educativa se basa en el uso de cuentos infantiles que rompan con los estereotipos de género ligados a la maternidad y que suelen estar muy presentes en los cuentos tradicionales. Planteamos la creación y narración de cuentos que muestren otro tipo de representaciones sobre la maternidad y la paternidad más acorde con la situación actual que estamos viviendo y con una mayor perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Moreno, A. (2009). Los debates sociales de la maternidad: maternidad y maternidades. En C. Bernis, R. López, P. Montero (Eds.), *Determinantes biológicos, psicológicos y sociales de la maternidad en el Siglo XXI: Mitos y realidades*, (pp. 3-19). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio: percepciones sobre la participación

Rosario Cerrillo Martín, Pilar Aramburuzabala Higuera, Inmaculada Tello Díaz-Maroto

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se fomenta la formación integral de los estudiantes. La universidad no solo debe formar al estudiante para enfrentarse al mundo laboral, sino que también debe contribuir en su formación ciudadana. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje-Servicio es una de las principales propuestas metodológicas (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp, Brown y Domenzain, 2005; Fielding, 2001; Morgan y Streb, 2003; Oldfather, 1995; Tapia, 2002) para vincular teoría y práctica, que promueve la solidaridad y la responsabilidad. El Aprendizaje-Servicio fomenta el aprendizaje mediante la participación activa de los estudiantes en experiencias asociadas al servicio comunitario, combina los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006). En definitiva, el Aprendizaje-Servicio facilita el desarrollo de los valores que promueven las sociedades democráticas y plurales.

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación[27] más amplia que tiene como objetivo realizar un estudio diagnóstico-comprensivo sobre la participación, el servicio realizado y las competencias de estudiantes implicados en proyectos de ApS en Universidades del Estado Español. La investigación, que sigue un enfoque descriptivo-interpretativo, se ha desarrollado por tres equipos de Investigación de tres comunidades autónomas. Los tres equipos están especializados en temas de ApS y forman parte de la Red ApS (U). Están constituidos por investigadores y docentes implicados en proyectos de ApS universitario de la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid y las tres universidades vascas (Universidad del País Vasco, Universidad de Mondragón y Universidad de Deusto).

En esta comunicación se analizan las percepciones sobre la participación en proyectos de ApS. Los informantes son estudiantes universitarios que han participado en proyectos de ApS. La técnica de recogida de información es el cuestionario "on-line".

Se presentarán resultados previos, que están siendo analizados en profundidad en la actualidad, en base a las siguientes categorías de análisis: Concepto de Participación; Implicación; Niveles de Participación (Simple, Consultiva, Proyectiva y Meta-participación) y Condicionantes de Participación (Motivación Personal y Aspectos Organizativos).

---

[27] Proyecto “Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: elaboración de una guía de buenas prácticas”. Referencia REDICE14-1474. Financiado por el *Programa de Recerca en Docència Universitària- Institut de Ciències de l’Educaciò – Ajuts a la recerca en docència universitària REDICE-14*

Grado de satisfacción de estudiantes universitarios sobre la calidad del proceso educativo en el área de ingeniería

Gabriela Croda Borges, Gabriela Sánchez Montoya

INTRODUCCIÓN. El conocimiento sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes es sumamente importante para la supervivencia de las universidades, ya que permite conocer las necesidades de sus estudiantes (De la Fuente, Marzo y Reyes, 2010)
Las universidades miden la calidad, básicamente, a través del criterio de expertos. Esta perspectiva no cubre un aspecto esencial de la calidad, que es el juicio de calidad de los estudiantes que puede ser obtenido a través de medidas válidas y fiables.
La satisfacción estudiantil sobre la calidad del proceso educativo es la apreciación subjetiva a través de las expectativas, necesidades y percepciones de los estudiantes sobre la calidad del proceso educativo, influidas por factores motivacionales y actitudinales, cuyo estudio resulta fundamental para la mejora.

MÉTODO. El enfoque metodológico fue cuantitativo, el tipo de estudio transversal, de base descriptiva y alcance correlacional.
Participaron 86 estudiantes de cuarto semestre de 10 programas académicos de nivel licenciatura del área de ingeniería.
El tipo de muestreo fue no probabilístico, estratificado de tipo intencionado con base en criterios de inclusión.
El instrumento utilizado fue la “Escala para medir la satisfacción estudiantil en Ingeniería en cuanto a la calidad educativa” SEICE (Bullón 2007) que integra 92 ítems tipo escala Likert. Aborda 4 ámbitos de satisfacción con: necesidades básicas, la percepción de seguridad, el tipo de relación establecida y la estima otorgada. Derivan 9 dimensiones: condiciones básicas de infraestructura, condiciones de seguridad, procesos de enseñanza aprendizaje, habilidades desarrolladas durante la formación, servicios de la universidad, consideraciones de la situación económica, trato respetuoso, reconocimiento de los aspectos más destacados del desempeño e identificación con la universidad.
La escala se aplicó mediante la técnica de encuesta grupal. El análisis de datos utilizó estadística descriptiva a través del programa SPSS.

OBJETIVO. Analizar el grado de satisfacción sobre la calidad del proceso educativo de estudiantes de cuarto semestre de licenciaturas en ingeniería de una institución de educación superior.

RESULTADOS. Se identificó que en los cuatro ámbitos analizados, en su mayoría los estudiantes están satisfechos.
Respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes se encuentran satisfechos y 27.9% de estudiantes muy satisfechos, se puede reconocer que las acciones realizadas por parte de profesores dentro y fuera del aula, así como, de la universidad por brindar a los estudiantes medios formativos para su desarrollo integral.
En cuanto a servicios universitarios el 33.7% afirma que se encuentra poco satisfecho, particularmente en lo relativo a la atención y disponibilidad de material en la biblioteca, el acceso a manifestaciones culturales, el acceso a internet, el servicio médico y el servicio psicopedagógico.

CONCLUSIONES. Los resultados refieren un grado aceptable de satisfacción en la mayoría de las dimensiones del estudio.
Los estudiantes reconocen sentirse identificados con la universidad, sin embargo, se reconocen áreas de oportunidad en indicadores relativos a los servicios universitarios.

Experiencias en la creación – improvisación en una Escuela Municipal de Música

Yailin Martinez Hierrezuelo, Anelia Ivanova Iotova, Carlos Martínez Valle

La creación – improvisación es un componente de la educación musical que muchas veces es discriminado por los profesores otorgando más importancia a la interpretación y a la teoría.

Las escuelas municipales de música son centros de enseñanza no formal donde se ofrece una formación musical sin límites de edad potenciando la práctica musical colectiva.

El problema que nos planteamos es: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la creación – improvisación en la Escuela Municipal de Música de Cubas de la Sagra?

Los objetivos del trabajo han sido dirigidos a fomentar la creación –improvisación en todas las actividades musicales tratando de potenciar la motivación de los alumnos hacia una práctica musical activa y consciente que produzca el disfrute y en definitiva que favorezca el proceso de musicalización.

En este trabajo se presenta una experiencia didáctica de creación – improvisación con alumnos de Preparatorio (segundo ciclo de música y movimiento) en la cual se utilizó el Soundpainting: un lenguaje de signos para la composición artística multidisciplinar en tiempo real creado por W. Thompson (1974).

El proceso se llevó a cabo durante un trimestre, planificado en cinco secciones de dos clases cada una: una primera clase de contenido nuevo y otra de consolidación y práctica. Los contenidos correspondientes fueron las cualidades del sonido y conjuntamente se trabajaron los signos del soundpainting relacionados a cada una de ellas, además de los necesarios para comandar.

Durante el proceso se aplicó la observación y una vez terminado se realizó una lluvia de ideas para que los alumnos manifestaran sus opiniones.

Los resultados señalan que estas actividades fomentan la creatividad en un sentido amplio; propician una rápida consolidación de los conocimientos y habilidades; proporcionan disfrute y motivación tanto a alumnos como a docentes; y fortalecen las relaciones sociales y la cooperación entre iguales.

Innovación educativa: concepciones, características y condiciones. Un acercamiento desde los gestores académicos

Gabriela Croda Borges, Gabriela Sánchez Montoya

INTRODUCCIÓN. Las universidades tienen ante sí el imperativo de innovar permanentemente, de generar nuevos modelos para innovar y favorecer la cultura de y para la innovación que supere la lógica símil del mercado y asuma una postura ética para acercar el saber a todos.
Es innegable, la necesidad de repensar la universidad desde su función social y atender al requerido equilibrio de las exigencias del conocimiento con la pertinencia social del quehacer institucional. Se reconoce que el re pensamiento universitario considerando los parámetros de la innovación: Nuevas bases tecnológicas, nuevas realidades, nuevos conocimientos generados de integraciones disciplinarias.
En este marco, el estudio sobre la innovación educativa desde la perspectiva de los responsables de la gestión de los programas académicos representa un insumo fundamental para repensar la universidad.

MÉTODO. La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo interpretativo.
Se consultó a los responsables de la gestión académica de 29 programas de licenciatura en una universidad particular.
El instrumento utilizado fue una guía de entrevista semi estructurada de 9 preguntas.
La entrevista se realizó de forma individual, previa cita y se contó con autorización para grabar el audio de la misma.
Las grabaciones fueron transcritas, se procedió a organizar la información y disponer los datos por unidades de análisis.
El análisis fue interpretativo, por codificación axial y mediante el programa Atlas Ti.

OBJETIVO. Analizar las características de las prácticas de innovación educativa en la formación universitaria desde la perspectiva de los gestores académicos en una institución de educación superior particular.

RESULTADOS. Los resultados ofrecen un acercamiento a las características y condiciones en las que se realizan las prácticas de innovación educativa desde los referentes de los directores académicos.
Respecto a sus concepciones, destacan tres perspectivas: Asociada con tecnologías, considerada como medio para mejorar los procesos educativos y como resultado de la formación universitaria.
Respecto al tipo de innovaciones se reconoce la prevalencia de prácticas educativas que incorporan tecnología con escaso aprovechamiento pedagógico, aquellas que establecen vínculos con sectores sociales y/o productivos, favoreciendo el desarrollo de proyectos y el aprendizaje situado.
La visión de los gestores atribuye mayoritariamente la responsabilidad de la innovación educativa en la labor de los profesores.
Se identifica que existen condiciones limitadas para innovar y pocos espacios para difundir las innovaciones y generar ambientes colaborativos para añadir valor a la innovación generada.

CONCLUSIONES. Como conclusiones el estudio brinda recomendaciones para fortalecer el intercambio y diálogo de profesores sobre prácticas educativas que reúnan los componentes de la innovación.

Se recomienda establecer vínculos entre la investigación y la formación universitaria y reflexionar sobre tendencias identificadas para re pensar la función social de la universidad y favorecer la cultura de y para la innovación.

ECO EDUCACIÓN: una propuesta para el B@UNAM

Blanca González Méndez

INTRODUCCIÓN. En la actualidad, a nivel mundial, enfrentamos una crisis de degradación ambiental y como consecuencia estamos heredando un planeta fuertemente contaminado y sobreexplotado a las presentes y futuras generaciones. Entre muchas otras situaciones, es justo a estas generaciones a las que les toca encontrar soluciones de mitigación y mejora de su medio.

Ante este gran reto, necesitamos preparar a nuestros presentes y futuros educandos para que desarrollen una mentalidad de sustentabilidad; necesitamos enseñarles a pensar, sentir y actuar de forma diferente a lo que les hemos enseñado hasta ahora. Este cambio de paradigma es el que propone la eco educación, que integra la inteligencia emocional, social y ecológica, mediante las cuales se desarrollan habilidades y valores como la empatía, fortaleza, esperanza y resiliencia, para construir sociedades sustentables que no afecten a los ecosistemas de los que dependen

OBJETIVOS. Proponer un curriculum integrado de Ciencias basado en la eco educación para el Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (B@UNAM).

MÉTODO. Se utiliza la propuesta de eco educación de Goleman, Bennett y Barlow, 2013[28].

A diferencia del curriculum por asignaturas, un curriculum basado en la eco educación hace énfasis en el pensamiento sistémico, la biomimesis, la capacidad de carga, así como la colaboración y construcción de comunidades sociales.

Lo anterior, implica que la currícula debe estar orientada para que el estudiante comprenda que todos los organismos –y las sociedades- son sistemas abiertos que interaccionan con su ambiente intercambiando energía, materia e información. Pero estos organismos o sistemas individuales forman parte de un sistema mayor. Por lo cual, la naturaleza está conformada por sistemas anidados dentro de sistemas. Cada micro, meso y macrosistema están interconectados a través de redes de relaciones de la cuales depende su sobrevivencia. En consecuencia, los cambios en un subsistema pueden afectar la sostenibilidad de los sistemas a los que están anidados, generando reacciones en cadena que normalmente no son visibles en primera instancia. Por ello es importante enseñar a encontrar las conexiones entre problemas aparentemente inconexos e identificar los patrones en lugar de los componentes individuales.

Así, la propuesta de curriculum para el B@UNAM es integrado, con actividades de aprendizaje (proyectos de investigación, aprendizaje basado en problemas, etc.), que permiten establecer las conexiones entre diferentes áreas de conocimiento (física, química, biología, matemáticas, geografía, economía). Donde gran parte de estas actividades son colaborativas para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (inteligencia social y emocional) y valores.

CONCLUSIONES. La eco educación hace énfasis en la colaboración, en la capacidad para asociarse y para aprovechar la inteligencia colectiva de los individuos en la

[28] Goleman, D., Bennett L., Barlow Z. (2013). Eco educación. Barcelona: Juventud.

búsqueda del bien común. Cuando los estudiantes apliquen este conocimiento en su vida diaria y profesional, podrán establecer una red de relaciones que les permita sobrevivir, prosperar y crear comunidades fuertes y resilientes.

Prácticas de convivencia escolar en secundarias de alto valor añadido

Noé Mora Osuna, Alicia Aleli Chaparro Caso-López

La convivencia refiere a la calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en la escuela y que dan lugar a un determinado clima escolar que a su vez influye sobre éstas (IDEA-Ararteko, 2006).

Asimismo, la convivencia establece una construcción colectiva, la cual es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos. También tiene considerables implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en sentido de pertenencia de la institución (Fierro, 2012).

A través de diversas prácticas puede ser observada la convivencia escolar. Dichas prácticas son: los procesos de enseñanza, en el manejo de las normas, a través de la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, el trato a las diferencias, trato con los padres de familia y en las interacciones entre estudiantes y docentes (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015).

La generación de una buena convivencia conlleva a un impacto positivo en el rendimiento escolar (Ministerio de Educación de España, 2012), puntuando así a las escuelas con un alto valor añadido.

La investigación tuvo como objetivo identificar las prácticas de convivencia escolar que se realizan en escuelas de alto valor añadido.

Para la cogida de información, se seleccionó un total de 12 escuelas secundarias. Por medio de una aproximación estadística que incluyó análisis multinivel y modelos de valor añadido. Se eligieron a seis escuelas que obtuvieron resultados académicos por encima de lo esperado para su contexto socioeconómico, así también, a seis que obtuvieron resultados por debajo de lo esperado.

Desde un paradigma cualitativo, se entrevistó a supervisores y equipos directivos con respecto a las prácticas que se llevan a cabo para promover la convivencia en las escuelas seleccionadas.

En el análisis de las entrevistas se pudo identificar una serie de prácticas que promueven la convivencia escolar. También el hecho de que en las escuelas de alto residuo se declara una cantidad menor de actividades que las de bajo residuo. Algunas de las prácticas identificadas fueron: el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar a través de festejos, campamentos, caminatas, eventos deportivos; la supervisión por parte del equipo directivo y docentes para asegurar el orden entre los estudiantes; la comunicación entre la escuela y los padres de familia.

Se concluyó que la convivencia escolar se gestiona de forma diferente entre las escuelas de alto valor añadido y las de bajo valor añadido, y que muy probablemente esas diferencias se vinculen a su vez con el logro de los estudiantes.

De la “alucinación autoimpuesta” a las tensiones organizativas

Lucía Forcadell Aznar

Las organizaciones escolares son producto de regulaciones, normas y acuerdos culturales. No operan en el vacío sino que están sujetas a su construcción histórico-social y su devenir en un contexto sociocultural concreto. John Dewey ya nos alertó en su momento de que el hecho de que las escuelas reflejan el orden social, existe, sin embargo “*no es algo fijo y uniforme. La idea de que tal cosa ocurra es una alucinación autoimpuesta. Las condiciones sociales no solo se hallan en un proceso de cambio, sino que los cambios que ocurren lo son en diferentes direcciones, tan diferentes que producen confusión y conflictos sociales*” (1951, 153). El hegemónico dominio del neoliberalismo como ideología y del capitalismo como forma organización económica, puede llevarnos a considerar formas únicas de organizarse o de pensar en los procesos escolares, en tanto que se venden como eficaces. Sin embargo, revisamos algunas posturas teóricas sobre las organizaciones que las conciben desde una perspectiva política (Bush, t. 1986; Ball, S. 1989, Burrel y Morgan, 1987, Beltrán, F. y Sanmartín, A., 2000) y nos permiten atender a las organizaciones como un conjunto de relaciones, acciones y decisiones, en las que el actuar es una forma de actuar social, concebido como un proceso intencional que activa un orden (Maggi, 2009). En este proceso, las acciones no son meramente reproductoras del orden social existente, sino que presentan resistencias y tensiones, en tanto la institución escolar se configura como un campo (Bourdieu, P. 2001, Martín Criado, E. 2010). El propósito de esta comunicación es mostrar algunos elementos relativos a las organizaciones escolares que se ponen en juego o se transforman cuando se introducen prácticas y relaciones pedagógicas que tratan de resistirse a los modelos hegemónicos. Este objetivo forma parte de un proceso de investigación más amplio del que emana una tesis doctoral. Para obtener los resultados se analiza el desarrollo de una práctica educativa, no necesaria, es decir contingente, y que emana de las acciones colectivas de diferentes agentes escolares.

Vemos cómo algunas prácticas son capaces de instituir redes que cuestionan elementos hegemónicos y transforman su disposición organizativa. Estas prácticas se asientan en los márgenes de la institución y se enraízan en los procesos culturales de los centros, más que en las relaciones estructurales. Se visibiliza la dimensión política de las organizaciones escolares que, en tanto que espacios públicos democráticos, recogen en su seno prácticas y formas de hacer susceptibles de escapar al dominio de las relaciones pedagógicas modeladas por la hegemonía del neoliberalismo.

Metodologías ensoñadas Vs. Metodologías implementadas. Un estudio sobre los imaginarios de los docentes hacia la enseñanza de las matemáticas

María Angélica Suavita, Inmaculada Gómez-Esquinas

INTRODUCCIÓN*.* A la fructífera línea de investigación educativa sobre las creencias y concepciones de profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje (p.ej., Martínez, 1996; Moreno, y Giménez), se ha unido recientemente el estudio de los imaginarios en el campo educativo. Los imaginarios, representaciones colectivas que están fuertemente relacionadas con la experiencia, han sido estudiados desde varias perspectivas que incluyen los Imaginarios sociales (Castoriadis, 2013; Durand, 2005; Franzone, 2005; Pintos, 2014), los imaginarios urbanos (Silva, 2006, 2007, 2013) y, recientemente, los imaginarios en educación (Dussel, 2009; Vasconcellos, Caparróz y Ribeiro, 2011). Pensar en los imaginarios sobre las matemáticas de los profesores en formación y de los profesores en general, no solo es importante sino necesario para la comprensión de la manera como el docente configura su rol, así como para el estudio y la mejora de las prácticas docentes.

OBJETIVO*. C*on esta investigación se pretende contrastar la manera en que los profesores consideran que deben ser enseñadas las matemáticas (lo cual hace parte del imaginario), con sus acciones en el aula (la realidad).

MÉTODO*.* Para ello se va a realizar un estudio Biográfico-Narrativo combinado con la observación de aula. Concretamente participaron dos docentes de sendos Colegios Públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y se observó, en cada uno de ellos, el desarrollo de una unidad didáctica de matemáticas. En las entrevistas se recogen aspectos a considerar que permiten obtener información sobre la historia de vida de los profesores y sus percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas.

RESULTADOS*.* Los docentes reconocen en su propia formación elementos importantes que influyeron en su motivación hacia las matemáticas, tales como la actitud de sus propios docentes -tanto positiva como negativa-, la autoestima respecto a su quehacer matemático, el trabajo en equipo, o la solución de problemas desafiantes. Los imaginarios de los profesores sobre su manera de aprender, aparecen expuestos en el deseo de buenas prácticas, pero a pesar de este deseo, se vislumbra un aula de matemáticas que por diferentes motivos, incluyendo una contradicción en el actuar personal, en ocasiones se aleja de ser motivante para los estudiantes.

CONCLUSIONES*.* El estudio de los imaginarios y el análisis de su impacto en la realidad, permite avanzar en el entendimiento de ciertos constructos que aunque están vigentes son invisibles, e intervenir en la realidad, para la mejora de la educación. Aunque cada vez somos más conscientes de la importancia de nuestra labor docente, aún nos queda un largo y constante camino de reflexión sobre aquellas invisibilidades, que van más allá de lo que en su momento se nombró como el currículo oculto.

Construyendo experiencias, transformando prácticas. Un ejemplo de investigación-acción participativa en la formación inicial del profesorado

Eva Francisca Hinojosa Pareja, María José Martínez Carmona, María García-Cano Torrico, Elba Gutiérrez Santiuste

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. La comunicación describe un proyecto de investigación-acción participativa desarrollado en el marco de la asignatura de Convivencia escolar y cultura de paz, en los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Córdoba. El objetivo fundamental ha sido el análisis y la reflexión en y sobre la propia práctica a partir del desarrollo de un proceso de innovación docente.

La innovación surge desde el interés por incorporar en las aulas el análisis crítico de las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al ámbito educativo. Para ello, se ha puesto en relación al alumnado con organizaciones y colectivos sociales, promoviendo el intercambio de conocimientos desde los que interpretar el contenido trabajado en el programa de la asignatura. A partir de este proceso innovador, se ha generado un proyecto de investigación-acción con los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el proceso de innovación, identificando y analizando logros, obstáculos y desafíos.
- Revisar críticamente nuestras propias concepciones y las acciones docentes implementadas.
- Elaborar nuevas propuestas de acción sustentadas en evidencias extraídas del análisis de los procesos previos.

MÉTODO. El abordaje metodológico elegido ha sido la investigación-acción participativa, caracterizada por ser deliberativa, crítica y dirigida hacia la transformación o reconstrucción de la propia práctica.

En el proceso de investigación han participado las cuatro docentes del Dpto. de Educación que imparten la asignatura y ha contemplado las siguientes fases: planificación; desarrollo y recogida de información; análisis y establecimiento de resultados; reflexión y generación de nuevas propuestas.

Como técnicas para la producción de información se han utilizado diarios de aula y grupos focales con alumnado y entre las docentes. La información se ha sometido a análisis de contenido.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El análisis de diarios y grupos focales muestra, entre otras cuestiones, que se ha incrementado el diálogo entre las docentes, así como la reflexión consciente y rigurosa sobre su práctica. En esta reflexión se aprecian importantes logros: se ha promovido una metodología novedosa, dónde el alumnado es protagonista de su aprendizaje, tiene un papel más activo, autónomo y responsable; asimismo, la enseñanza y el aprendizaje tiene un carácter más experiencial, vinculado a la realidad y menos abstracto.

Por otra parte, se manifiestan algunas limitaciones: se advierten obstáculos en el desarrollo del trabajo de campo por parte del alumnado, en cierta medida debidos a la necesidad de una mayor coordinación con los colectivos sociales; asimismo, se observan dificultades en el alumnado a la hora de realizar el trabajo escrito, que nos

demandan, como docentes, una mayor sistematización en las indicaciones que ofrecemos.

Las nuevas propuestas de acción elaboradas están encaminadas a mantener los logros y mitigar las debilidades, generando nuevos mecanismos de coordinación con las organizaciones y diseñando guías para el alumnado que faciliten la realización de los trabajos.

Por último, cabe destacar que tanto la innovación como el proceso de investigación, han supuesto una importante fuente de formación docente, han mejorado la coordinación en las asignaturas implicadas así como la colaboración con agentes de la comunidad.

Fomento de la participación y la formación de familiares en los centros educativos Comunidades de Aprendizaje de la ciudad de Córdoba

Eva Francisca Hinojosa Pareja, Blas Segovia Aguilar, María del Mar García Cabrera, Carlota de León Huertas

INTRODUCCIÓN. La comunicación describe un proyecto de investigación-acción participativa destinado a poner en marcha y analizar actuaciones que permitan incrementar la participación y la formación de las familias en las escuelas Comunidades de Aprendizaje de la ciudad de Córdoba. Los centros educativos involucrados se encuentran en barrios en los que se detecta un importante incremento de la pobreza, y por tanto, riesgo de exclusión social. Las actuaciones generadas se plantean desde las líneas de trabajo derivadas del proyecto de investigación "Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza" (EDU 2011-24173).

OBJETIVOS.

1. Incrementar la participación de los familiares de los escolares en las Comunidades de Aprendizaje para conseguir el modelo de participación educativa.
2. Mejorar las competencias de los familiares en los ámbitos lecto-escritor, digital y sanitario.
3. Crear un espacio en cada centro que permita realizar, de manera cíclica, actividades colaborativas con los familiares, dinamizado y coordinado por el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba.
4. Coordinar acciones socioeducativas con las entidades que participan en las barriadas con la finalidad de fortalecer la participación en las Comunidades de Aprendizaje.

MÉTODO. La investigación-acción participativa supone la sucesión de ciclos de investigación y acción que, en este caso, han estado constituidos por las siguientes fases: análisis de la situación de cada contexto y creación de los equipos de trabajo; planificación de las actuaciones; difusión del programa y captación de familiares; desarrollo de las actuaciones; evaluación de impacto; revisión del problema inicial.

Las personas implicadas en el proyecto se agrupan en dos comisiones por cada barrio y centro educativo: una comisión gestora, que realiza el seguimiento de las actuaciones y las evalúa (investigador o investigadora del Aula de Mejora Educativa, representante de la escuela, representante de los familiares, representante de las organizaciones sociales que colaboran y educador o educadora que dinamiza el programa en cada caso) y un equipo educativo, que implementa dichas actuaciones (voluntariado, colaboradores de ONG y centros gubernamentales, alumnado universitario colaborador del Aula de Mejora Educativa).

Como instrumentos para la recogida de información se hará uso de cuadernos de campo de observadores y participantes, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

RESULTADOS. Actualmente el proyecto se encuentra en la fase de desarrollo de las actuaciones. Por tanto, los resultados que se presentan corresponden a los procesos de análisis de la situación, planificación y difusión del proyecto, así como a unas primeras valoraciones provisionales de las personas directamente implicadas en la

coordinación y desarrollo de las actuaciones emprendidas (investigadores e investigadoras, voluntariado, colaboradores y colaboradoras en los centros educativos).

CONCLUSIONES. Las valoraciones iniciales sugieren que las actuaciones que se están desarrollando son positivas y favorecen que las familias adquieran competencias académicas que resultan importantes para afianzar compromisos con la escuela y una participación más cercana a modelos más educativos que meramente informativos. No obstante, se aprecian dificultades en cuanto al seguimiento de las actuaciones por parte de las familias que, en algunos casos, están demandando nuevas acciones y esfuerzos renovados.

Optimización de la medida del Cuestionario de Convivencia Escolar (CCE) adaptado

Cristina Vanessa Hernández De La Toba, Joaquín Caso Niebla

INTRODUCCIÓN. El interés por mejorar la convivencia escolar en México está en diversos ordenamientos de carácter nacional (Secretaría de Educación Pública, 1993, 2007; Cámara de Diputados, 2002; Gobierno de la República, 2013); sin embargo, un proceso de mejora implica el uso de la evaluación (Secretaría de Educación Pública, 2013); empero, al ser la evaluación de la convivencia escolar un campo del conocimiento en construcción (Fierro et al, 2013), carente de instrumentos para medirla, demanda de la generación de instrumentos para dicho fin (Caso, Díaz y Chaparro, 2013).

No obstante, en el contexto mexicano, las diversas aplicaciones de pruebas a gran escala (INEE, 2015) motivan el diseño de instrumentos de medición breves (Caso et al, 2013), buscando disminuir el número de sesiones de aplicación, de no respuestas y de tiempo (López-González, Tourón y Tejedor, 2012) a fin de evitar la fatiga y la falta de motivación (Balluerka y Gorostiaga, 2012). Es así, que el presente estudio tuvo como propósito reducir la versión adaptada del CCE k=74, organizados en las dimensiones: Clima Escolar (CE), Fomento a la Convivencia Escolar (FC), Conductas Disruptivas (CD) y Acoso Escolar (AE) (Hernández, *en publicación*) aplicando un procedimiento para optimizar la medida, el cual permite identificar ítems con alto grado de confiabilidad y validez similares a la escala original (Jornet, González-Such y Perales, 2012).

OBJETIVO. Aplicar un procedimiento para la optimización de la medida del CCE adaptado.

Método. El procedimiento por Jornet, González-Such y Perales (2012) consta de seis fases:

Exploración del comportamiento de los reactivos. Se eliminan a aquellos ítems que registran escasa variabilidad, ≥80%.

Analizar valores perdidos y tomar decisiones de imputación. Los casos con valores perdidos ≤30% son imputados por la mediana.

Seleccionar reactivos. Se eliminan los reactivos que presentan correlación con otro elemento ≥0.50.

Estimar puntajes totales de cada una de las dimensiones o escalas.

Explorar la calidad de la versión reducida. Se verifica que la pérdida en confiabilidad sea ≤ 10% en relación al instrumento original.

Reducir y validar la versión final. A partir de una lista de posiciones de los ítems, se determina cuál puede ser excluido.

RESULTADOS. Se obtuvo una versión reducida k=39 con índices de confiabilidad aceptables y similares a la versión original (ver tabla 1).

Tabla 1
Número de ítems y Alpha ordinal de la versión original y final

Dimensión	**K**		**Alpha ordinal**	
	Original	**Final**	**Original**	**Final**
CE	13	8	0.850	0.820
FC	10	6	0.883	0.713
CD	20	10	0.931	0.894
AE	31	15	0.967	0.950

CONCLUSIONES. El procedimiento para la optimización de la medida propuesto por Jornet, González-Such y Perales (2012) resultó un recurso útil para la reducción de instrumentos; porque aunque se eliminaron más de 50% de los ítems del cuestionario original (adaptado), éste continuó midiendo el constructo en cuestión y mantuvo índices de confiabilidad similares al instrumento original. Por lo anterior, la versión reducida facilitará la aplicación en evaluaciones a gran escala.

Hacia la mejora de la gestión organizativa: La Dirección Escolar en manos de las maestras de Educación Infantil

Katia Álvarez Díaz, Inmaculada González Falcón, Soraya Jura Domínguez

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo se basa en el análisis descriptivo e interpretativo de la dirección escolar en los centros de Educación Infantil y Primaria. Por tanto, se pretenderá indagar en las características y condiciones que ésta debe presentar para el desarrollo óptimo de su eficaz funcionalidad. Desde esta perspectiva, se aboga por el estudio de las competencias y el perfil profesional que poseen las maestras de Educación Infantil para gestionar la dirección de un centro escolar. En referencia a ello, son muchas las barreras que impiden actualmente su acceso a este cargo a pesar de las cualidades y capacidades que presentan las docentes. La revisión bibliográfica realizada pone en evidencia la escasez de documentación en torno a la gestión directiva de las y los profesionales de Educación Infantil, aspecto considerado relevante que ha despertado gran inquietud e interés en nosotras como maestras de esta etapa. Este hecho nos ha llevado a reflexionar sobre una realidad poco común en los centros, la cual consideramos que es el motor de cambio e innovación como clave del éxito para llevar a cabo una buena gestión de liderazgo.

OBJETIVOS.

1. Conocer los elementos que constituyen el desempeño de una buena dirección escolar.
2. Reflexionar acerca de las competencias y cualidades de las maestras de Educación Infantil ante una buena dirección escolar.
3. Analizar, describir y valorar las barreras que dificultan el acceso para las mujeres que proceden de la etapa de Educación Infantil.

MÉTODO. A partir de una revisión bibliográfica acerca de la conceptualización de dirección escolar como aspecto fundamental de este apartado, trataremos de incidir en las competencias que caracterizan a las maestras de Educación Infantil, como una vía hacia la mejora de la gestión organizativa, respondiendo en este caso a la diversidad de interrogantes que subyacen como barreras a su acceso.

RESULTADOS. Los resultados que se presentan en este estudio reflejan la disparidad de concepciones vinculadas a; cuestiones relacionadas con el sexo, en el que observamos un ascenso en los hombres y descenso en las mujeres. Este hecho se hace presente en la disonancia de las dos etapas consecutivas, educación infantil y primaria, donde la función docente de ambas es la clave en la toma de decisiones hacia la dirección del centro. En este caso, la etapa de educación infantil necesita una atención aún más centralizada en su alumnado debido a la dependencia de éstos. No obstante entre las barreras encontradas, la maternidad, es otra de las principales causas que restringen a la mujer en el acceso al cargo. Por último y no menos importante, cabe resaltar el escaso reconocimiento de la etapa de educación infantil catalogada como no obligatoria en el sistema educativo actual, lo que supone en este caso una desvalorización pedagógica.

CONCLUSIONES. A modo de síntesis, se afirma que las maestras de Educación Infantil presentan las cualidades y competencias necesarias para llevar a cabo una

buena dirección, pero las falta de políticas sociales que apoyen a la maternidad, y el conflicto los roles de trabajadora/ama de casa hacen de ellas una concepción errónea derivando hacia una incapacidad asociada a esta profesión.

Los planes de mejora y su impacto en las pruebas SABER_11. Estudio exploratorio en un colegio público de Cúcuta-Colombia

Efrén Alberto González García, Angie Paola Usaquén Hernández, Francy Teresa Mantilla

INTRODUCCIÓN. La corriente teórica de la Mejora de la Eficacia Escolar ha tocado hace un tiempo la Escuela Colombiana. La inclusión de procesos de autoevaluación institucional y el diseño e implementación de Planes de Mejora Institucional (PMI) son un aditivo a los esfuerzos del gobierno por alcanzar estándares educativos internacionales. Sin embargo, aún no se conocen resultados tangibles del PMI sobre la calidad educativa. Colombia tiene como indicador de la calidad de la educación las Pruebas SABER aplicadas a grados 3° y 5° de Básica Primaria, 9° de Básica Secundaria y 11° de la Media. La relación de las variables Plan de Mejora vs Calidad (pruebas SABER) es el propósito de la investigación en un colegio público. La segunda intención es reconocer la percepción de mejora que estudiantes y profesores tienen a partir de la ejecución de las actividades el PMI.

OBJETIVOS. Analizar el impacto del plan de mejora del área de gestión académica en relación con los resultados de las Pruebas SABER 11 (calidad) del colegio Simón Bolívar del Municipio de San José de Cúcuta-Colombia.

MÉTODO. Estudio exploratorio, métodos mixto y correlacional (Chi cuadrado a 0.05). La población son los estudiantes matriculados (1,886) en el 2015, distribuidos en las tres sedes de la Institución Educativa; 86 docentes y 6 directivos. La Muestra son 90 estudiantes de 9° (63) y 11° grado (27); 13 profesores y un directivo. Se trabaja sobre dos variables principales: Plan de Mejora Institucional (*´pmi´*) como variable independiente y *´Calidad´* (prueba SABER 11) como variable dependiente. El *´pmi´* se divide en 18 componentes que se agrupan en cuatro procesos. Estos procesos son: Diseño Pedagógico (5 componentes); Prácticas Pedagógicas (4 componentes); Gestión de Aula (4 componentes) y, Seguimiento Académico (5 componentes). Adicionalmente, se incluye una sección sobre mejora escolar, en específico.
Con lo anterior, se diseñó un cuestionario para estudiantes con 54 preguntas y otro para profesores con 89 preguntas relacionadas con los procesos y componentes señalados y de la mejora en el área académica. Se trabajó sobre dos Hipótesis; Ho1: Los resultados de las Pruebas SABER 11 son independientes de la ejecución del plan de mejora en el área de gestión académica, a un nivel de significancia del 95%. Ho2: Docentes y estudiantes no tienen diferencias significativas en la percepción de la mejora escolar, a un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS. En este momento se está en la etapa de determinar resultados. Solo se tiene un avance de los mismos y se terminarán en el mes de Abril.

CONCLUSIONES. A la fecha del congreso se tendrán las conclusiones respectivas.

Impacto del aprendizaje de aritmética mental con matriz Nepohualtzitzin en las funciones cognitivas y rendimiento escolar de alumnos de 4to año de primaria

Jesús Adriana Sánchez Martínez

El nivel de desempeño en las evaluaciones nacionales e internacionales de escolares mexicanos muestra muchas carencias, particularmente en el área de matemáticas. En la última evaluación de PISA 2009 México ocupó el lugar 53 de 65 países participantes; Según la Secretaría de Educación Pública (2013) alumnos mexicanos de 3° a 6° grado reportan que 51.2% se encuentran en los niveles bueno y excelente, 48.8% en los niveles de insuficiente y elemental. Si bien es cierto que esto resultados no dependen solo de la institución educativa, dado que el alumno está inmerso en otros contextos, sí es responsabilidad de todos los que nos dedicamos a la educación buscar alternativas que nos permitan mejorar estos resultados. El objetivo del presente estudio es evaluar el impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y rendimiento escolar a partir del aprendizaje de aritmética mental con la matriz Nepohualtzitzin en escolares urbanos. En este estudio cualitativo y experimental participan 60 niños de 4to. grado de primaria, quienes serán evaluados con la Escala Weschler de inteligencia para niños - IV WISC - IV y la Evaluación Neuropsicológica Infantil - ENI. Con una metodología Pre-Post test teniendo un grupo muestra y un grupo control. El periodo de aprendizaje entre la primera y la segunda evaluación será de 1 año. Dado que el estudio esta en proceso, nos encontramos en el periodo de la primera evaluación, por tal motivo no presentamos resultados ni conclusiones. No obstante, estudios como el de Vasuki (2013) muestra resultados muy satisfactorios cuando los niños trabajan con ábaco Soroban, (mismo que tiene un sistema muy similar al Nepohualtzitzin) y demuestra que el desarrollo de las habilidades cognitivas entre los niños que aprenden con ábaco es muy superior a la media; su análisis estadístico demuestra la efectividad del entrenamiento al comprobar la mejoría que se da en las habilidades de: concentración, resolución de problemas, memoria asociativa, memoria operativa, formación de conceptos, creatividad y habilidad para crear imágenes mentales y resolver cálculos (orientación espacial). Cabe resaltar que la matriz Nepohualtzitzin ha sido creada por indígenas mexicanos desde tiempos ancestrales y a la fecha no se ha realizado ningún estudio científico que muestre su efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Díaz, M. A., & Flores, G. (2010). *MÉXICO EN PISA 2009.* México: INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solis, F. (2007). Evauación Neuropsicológica Infantil (ENI). Manual de aplicación. México: Manual Moderno.

SEP. (2013). Resultados de la prueba ENLACE 2012. Querétaro: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

VASUKI, K. (2013) Impacto del aprendizaje de aritmética mental con ábaco en las habilidades cognitivas de los niños. Departamento de Psicología Aplicada e Investigación del Comportamiento Justice Basheer Ahmed Sayeed College. UNIVERSIDAD DE MADRAS. En: http://www.alohaspain.com/public/docs/impact_alh.pdf

Wechsler, D. (2007). Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV. México: El Manual Moderno.

Mejoras Educativas y Liderazgo Distribuido en el DIIT-UNLaM

Bettina Laura Donadello Anadón, Nicolás Félix Kotliar

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo pretende difundir el proceso de mejoras educativas y el liderazgo distribuido que se lleva a cabo en el Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), localizada en San Justo, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El DIIT cuenta con un Plan Estratégico para la Formación de Ingenieros hasta 2020.

OBJETIVO GENERAL. Difundir las acciones que se desarrollan en el marco del Proyecto de Mejora de Indicadores Académicos de Ingeniería 2015 tendientes a favorecer la adquisición de aprendizajes de calidad y la graduación de los estudiantes avanzados de las carreras de ingeniería de la UNLAM.

MÉTODO. La Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM) y en concreto el DIIT, han desarrollado diversas líneas de actuación a fin de cumplir con los objetivos estratégicos de aprobación y fomento de la formación de ingenieros en carreras técnicas y de grado universitario. Entre las cuales cabe destacar las siguientes acciones:
Centro de Desarrollo de Tecnología de la Información y la Comunicación.
Plan de reorganización académica
Equipo de tutorías (becas bicentenario, de apoyo a la cursada).
Equipo de docentes asistentes.
Formación docente de nivel superior: maestrías y doctorados.
Formación continua del claustro docente (técnica y pedagógica).
Expo Proyecto.
…

RESULTADOS. Algunos resultados obtenidos: En este marco de reorganización académica para mejorar la enseñanza de la ingeniería a nivel del ciclo superior, es importante mencionar otra actividad impulsora que coadyuvará a mejorar el nivel de graduación, que es el Centro de Desarrollo en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. El DIIT trabaja en junto con la CESSI, el Ministerio de Educación y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para la creación de un “Centro de Desarrollo de Tecnología TICs” que funcionará en el predio de la Universidad. En este Centro se radicarán, en la primera etapa, 10 empresas que emplearán alrededor de 240 estudiantes, con horarios compatibles con un buen desempeño académico, con una dedicación máxima de 6 horas.
Expo Proyecto de fin de carrera de ingeniería, acudiendo a la muestra más de 3000 alumnos y docentes. Actividad generada desde el DIIT desde el año 2006. Donde se presentaron 27 proyectos de fin de carrera y 12 robots. Todos los proyectos son premiados en las categorías: impacto social, innovación y transferencia tecnológica.

CONCLUSIONES. El proceso de mejoras educativas del DIIT se encuentra en permanente proceso de adaptación a las necesidades de los alumnos y de la comunidad de influencia del Partido de la Matanza y zonas aledañas. Se pone de relieve la importancia del estilo de liderazgo que ejercen las autoridades, asesores académicos, pedagógicos y docentes, de tipo distribuido y colaborativo para una

mejora continua de la estrategia departamental en sentido amplio. Se señalarán algunos logros y fortalezas del proyecto y aquellos desafíos identificables en vista al cumplimiento de sus objetivos previstos. Como parte de este proceso de evaluación, en 2016 el equipo de trabajo, medirá el impacto de estas.

Percepciones de los estudiantes sobre el Aprendizaje-Servicio

Rosario Cerrillo Martín, Inmaculada Tello Díaz-Maroto, Susana Mateos Pedrero, Pilar Aramburuzabala Higuera

El Aprendizaje-Servicio es una propuesta pedagógica extraordinaria para la formación inicial de los docentes (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Cerrillo, Andrés y Núñez, 2014; Cerrillo, García-Peinado y López-Bueno, 2013; Cerrillo, Núñez y Lucas, 2014). Esta metodología facilita el desarrollo de actitudes críticas y solidarias en los futuros maestros, permite una formación integral de los estudiantes. Combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006).

Entre las características esenciales del ApS cabe destacar que está protagonizado por los estudiantes; que atiende solidariamente a una necesidad real y sentida por la comunidad; que su planificación se encuadra dentro de la programación curricular y que está acompañado de reflexión como componente crítico esencial (Luna, 2010).
En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, varios profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, conscientes de la necesidad de vincular la teoría con la práctica, han optado por impulsar la participación responsable y voluntaria de sus estudiantes, de los Grados en Educación Infantil y Primaria, en proyectos de aprendizaje-servicio.

Se presentan en este trabajo resultados parciales de tres proyectos de innovación docente[29], financiados por la Universidad Autónoma de Madrid y desarrollados desde el 2013 hasta la actualidad. Un objetivo común a los tres proyectos ha sido visibilizar las experiencias de Aprendizaje-Servicio que realizan los estudiantes y facilitar la reflexión sobre dichas experiencias.

En esta comunicación se analizan las percepciones de los estudiantes sobre el Aprendizaje-Servicio. Los informantes son estudiantes universitarios que han participado en proyectos de ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. La técnica de recogida de información es el cuestionario "on-line".
Las categorías de análisis son: Contribución del ApS a las asignaturas; Participación en la comunidad; influencia en el futuro trabajo como maestros; ApS y Justicia Social. Se analizan las respuestas dadas por 320 sujetos a través de un muestreo intencional, seleccionando aquellos grupos de asignaturas en los que se aplica la metodología ApS.
Los resultados revelan el escaso conocimiento que los estudiantes tienen sobre el ApS antes de animarles a aprender utilizando esta metodología, así como una valoración muy positiva sobre el ApS una vez que se han implicado en estas experiencias. Los

[29] Proyectos de innovación docente: "*Virtualización del Aprendizaje Servicio (ApS). Recursos Digitales y Comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0"; "Consolidación del Aprendizaje-Servicio como herramienta para la formación docente y el desarrollo del compromiso social" y "Diseño y creación de un curso online (SPOC/MOOC) de formación en la metodología de Aprendizaje-Servicio".* Financiados por la Universidad Autónoma de Madrid.

estudiantes aprecian la profundidad en el aprendizaje de las asignaturas, que se ve potenciado a través de la práctica mientras se realizan servicios a la comunidad y se fomenta la Justicia Social.

Simposios

Liderazgo distributivo, instruccional y de rango total: desafíos a la dirección escolar iberoamericana

Óscar Maureira Cabrera, Marina García Garnica, Sergio Garay Oñate, Julián López-Yáñez, Ingrid del Valle, Fabián Nelson Derby Allendes, Paulo Luis Volante Beach

RESUMEN GENERAL

Existe una alta convergencia tanto desde la literatura científica como a partir de la reflexión académica, profesional y de política educativa, que el liderazgo directivo es un factor estratégico de mejora, desarrollo e innovación escolar, que actúa de forma indirecta, pero consistente en la explicación de logros escolares. No obstante, al profundizar el análisis en la detección de liderazgo eficaz en procesos de influencias para la mejora, en una perspectiva de sustentación de ésta en el tiempo, concurren en éste otros actores y procesos clave de organización escolar. En este sentido, se comprende cada vez más que la influencia dentro de las organizaciones es más un fenómeno coral que de solista, ya que intervienen capacidades, de todo tipo, desplegadas tanto en posiciones formales como informales. Tal tendencia emerge, debido a lo insuficiente que resulta comprender los procesos de influencia en toda su magnitud, considerando como única fuente de atribución de influencia sólo el liderazgo del director. Por otra parte, debido a una serie de cambios que está experimentando la organización del trabajo, más horizontal, menos individualista y burocráticas, en el contexto de una economía del conocimiento, la investigación del liderazgo en las organizaciones educativas, como señalan diversos autores, se está dirigiendo preferentemente al estudio del liderazgo distributivo o a la distribución del liderazgo, esencialmente, a la práctica del liderazgo como cualidad de la organización. Considerando la relevancia y pertinencia que diferentes informes internacionales de política educativa conceden a la dirección escolar y, en especial, a las características de liderazgo, como práctica social, en la explicación de los logros escolares que se dan en centros educativos no universitarios, es que el siguiente Simposio, expone sobre los resultados de una muestra de investigaciones empíricas tanto españolas como chilenas sobre los enfoques de liderazgo educativos más relevantes, a objeto de debatir sobre sus diversas implicancias tanto para la producción de conocimiento en cuanto a su perspectiva metodológica como así mismo sus opciones de transferencias para las política de innovación en la práctica de las direcciones escolares en Iberoamérica.

RESUMENES INDIVIDUALES

Liderazgo pedagógico y distribuido en centros públicos andaluces

Marina García Garnica

La investigación educativa internacional ha constatado que el liderazgo pedagógico de la dirección es un elemento clave para la mejora de la eficacia y la calidad de las escuelas (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Robinson, 2007; Leithwood y Louis, 2012), y ha hecho hincapié en que sus efectos son aún mayores cuando se encuentra ampliamente distribuido (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Slater, 2008; Day et al., 2010). Partiendo de estas evidencias, se ha desarrollado una

investigación que tiene entre sus objetivos determinar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs públicos andaluces, respecto al apoyo a la calidad docente, a la gestión estratégica de los recursos, a la colaboración más allá de la escuela y a la fijación y evaluación de metas educativas, e identificar las prácticas de distribución del liderazgo que emplea en este contexto. Para alcanzar estos objetivos se ha optado por el método mixto. Concretamente, el diseño metodológico empleado es el explicativo (Creswell y Plano Clark, 2007), que integra dos fases de investigación: una primera cuantitativa, que tiene prioridad sobre la segunda cualitativa. Partiendo de este diseño, con la primera fase se ha alcanzado una visión general de la realidad estudiada, utilizando como instrumento un cuestionario diseñado ad hoc; mientras que la segunda fase, ha permitido profundizar, comprender mejor e incluso ejemplificar estos datos más generales, a través de la realización de entrevistas. Los resultados obtenidos con la investigación cuantitativa y cualitativa nos permiten afirmar que la dirección de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía desarrolla diferentes prácticas eficaces de liderazgo pedagógico. No obstante, aún existe todo un conjunto de labores exitosas que son poco realizadas en el contexto estudiado. Éstas están relacionadas con la supervisión del trabajo de los maestros en el aula, con la revisión de las programaciones para que permitan alcanzar aprendizajes de calidad, con la obtención de ingresos complementarios, con la sanción de los maestros que no cumplen con sus responsabilidades, con la toma de decisiones sobre la contratación del personal docente, con la colaboración con otras escuelas en cuestiones pedagógicas y con la participación en redes de centros que proporcionan oportunidades de aprendizaje colectivo. Además, ésta lleva a cabo algunas estrategias para distribuir el liderazgo y compartir las responsabilidades pedagógicas con los diferentes miembros de la escuela. Así, delega en personas con potencial, les proporciona oportunidades para desarrollarse, crea equipos de trabajo que aborden aspectos educativos y fomenta la implicación activa de la comunidad en las labores del centro. Sin embargo, tiene limitaciones a la hora de incentivar a aquellos agentes que están especialmente comprometidos y asumen responsabilidades educativas. En definitiva, se puede observar una transición en el modelo directivo, que cada vez le concede más importancia a las labores pedagógicas y al fomento de una cultura colaborativa en la que la toma de decisiones y las responsabilidades sean compartidas.

Liderazgo distributivo y mejora escolar: un estudio en una muestra de escuelas primarias en Chile

Óscar Maureira Cabrera, Sergio Garay Oñate

La literatura científica señala que cada vez más el liderazgo es una estrategia de mejora escolar. Los meta análisis demuestran que un cuarto de la variabilidad en logros escolares, podrían atribuirse al liderazgo directivo, no obstante otros sostienen que si tal liderazgo es distribuido esto aumentaría. Con el objetivo de revisar el concepto de Liderazgo Distribuido (LD) y, por otro, describir su relación con resultados, medido por pruebas estandarizadas de lenguaje y matemática en el nivel de octavo año básico, se expone un estudio de carácter nacional realizado en Chile y financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología, cuyas interrogantes son: ¿Cuál es la

relación entre LD y logros escolares? ¿Qué patrones de LD predominan? ¿Qué dimensiones de distribución de liderazgo son valoradas? A través de una muestra aleatoria estratificada de cincuenta centros escolares vulnerables primarios y que en tres periodos consecutivos de medición SIMCE destacaron, se aplicó a setecientos profesores un cuestionario de LD, de tres escalas, cuya fiabilidad por alfa de Cronbach, fue aproximadamente de 0,8 y, su validez de contenido sustentada por expertos y medida por Lawshe. El análisis de datos empleó estadísticos de tendencia central y correlacional. La interacción líder, colaboradores y red social emerge como concepto nuclear del LD, asimismo la capacidad organizativa escolar. Empíricamente existe moderada asociación entre LD y logros escolares y, el patrón predominante de distribución de liderazgo es el de distribución formal, mientras que desarrollar un liderazgo compartido o co-liderazgo constituyó lo más valorado. El LD es complejo por las múltiples y diversas interpretaciones con que se le refiere, pero altamente plausible para sustentar políticas de calidad y equidad educativa. Empíricamente los hallazgos de Ahumada (2011) y, por otro, los de López-Yáñez (2014) sobre LD, aprendizaje organizacional y colaboración, respectivamente, son coincidentes en parte con los obtenidos por el estudio.

Estudio de la distribución del liderazgo en centros escolares mediante Análisis de Redes Sociales

Julián López-Yáñez

El Análisis de Redes Sociales es una herramienta útil para identificar patrones del liderazgo en los centros. En concreto, pone a disposición del investigador, herramientas de gran poder analítico para determinar el papel central/periférico de los agentes implicados, así como una serie de propiedades estructurales de las redes que nos permite comprender mejor el alcance y las formas de la distribución del liderazgo en los centros escolares.

Esta comunicación mostrará parte de los resultados de un proyecto de investigación sobre la distribución del liderazgo en 39 centros escolares de educación primaria y secundaria de dos provincias andaluzas. Se trata concretamente de los resultados obtenidos mediante el Análisis de Redes Sociales (ARS) a partir de una submuestra de los centros mencionados. Para ello hemos elaborado y administrado al profesorado de dichas escuelas un Cuestionario sobre la Red Social del Centro Escolar (CURSO) en el que se abordan cuestiones relacionadas con cuatro ámbitos: docencia, gestión escolar, convivencia y apoyo individual. Los datos relativos a las redes sociales de seis escuelas primarias fueron analizados mediante el programa UCINET. El análisis se realizó a partir del grado de centralidad de los actores implicados en cada red, así como de varias propiedades estructurales de las mismas como su densidad, centralización y número y composición de los *cliques* o grupos participantes. Los datos se contrastaron con otros procedentes de la aplicación de metodologías de corte etnográfico tales como entrevistas, marcaje a los directivos y observación de reuniones.

Los resultados nos permitieron identificar diversas configuraciones relevantes del liderazgo escolar: focalizado, múltiple, alternativo y sin-liderazgo. Finalmente se aportan algunas conclusiones sobre la relevancia de la metodología de análisis de redes sociales para el estudio del liderazgo.

Las distintas dimensiones del liderazgo distribuido a partir del estudio de casos en escuelas de Madrid

Ingrid del Valle

La escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad donde el cambio y la innovación se han convertido en una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los procesos de globalización, cambios en los programas, conflictos sociales y currículos. El liderazgo distribuido (LD) es un concepto emergente relevante para la cultura del sector educativo, es una forma de liderazgo compartido que se sustenta en una filosofía más colectiva e incluyente de la teoría del liderazgo tradicional que se centra en las habilidades, estilos y comportamientos de los individuos como líderes. Para desarrollar la comunicación se propuso como objetivo general describir cómo se manifiesta el ejercicio del LD en los directores(as) de las escuelas primarias de la Comunidad de Madrid, en presencia de un conjunto de características propias de los directivos(as) y de las de condiciones particulares de las escuelas. El enfoque metodológico utilizado fue la comprensión holística, la cual integra técnicas cualitativas para tener un acercamiento más completo del evento de estudio. El tipo de investigación fue descriptiva, se caracterizó el ejercicio del LD en cada una de sus dimensiones, se precisó la sinergia que se establece entre ellas, en función de distintas variables de contexto. El diseño fue de campo, y se complementó con un estudio de caso, que permitió profundizar los hallazgos iniciales, en el cual se aplicó un análisis cualitativo. Se seleccionó, como caso de estudio dos escuelas primarias de la ciudad de Madrid. Se utiliza el Atlas.ti para analizar a través de la entrevista a profundidad los casos. Por último, esta comunicación abre nuevas perspectivas para investigaciones futuras.

Liderazgo y logro en las organizaciones escolares de Chile

Sergio Garay Oñate

El desarrollo del sistema escolar y las iniciativas de reforma que han intentado mejorar la calidad de la educación en Chile, han sido una motivación permanente para mejorar las habilidades personales y colectivas en los centros escolares. El objetivo fundamental del trabajo es estudiar la relación del Modelo de Liderazgo de Rango Total con los logros escolares de los estudiantes de la Región Metropolitana de Chile. Dado que en nuestro caso optamos por trabajar con un enfoque específico, denominado: “Liderazgo de Rango Total”, dedicamos un capítulo especifico para dar cuenta de sus orígenes en la obra de Burns (1978) que luego será adoptada y adaptada por Bass (1985), pero que para el ámbito escolar tienen en los trabajos del Leithwood la expresión más profunda y fructífera. Se postulo a un Modelo Causal, para explicar esta relación entre liderazgo y los logros, los que se ponderan a través de dos variables dependientes; en una primera perspectiva, medidos por la prueba estandarizada SIMCE (Lenguaje y Matemáticas) y en otra alternativa, a través de la Eficacia Percibida, por los docentes y directivos de las mismas organizaciones escolares; esta relación se entiende como “indirecta”, es decir, mediada por las variables de Participación, Esfuerzo Extra y Satisfacción. La muestra fue de 319 establecimientos de la región metropolitana, considerando de manera proporcional, los tres tipos provisión del servicio educativo que existen (Municipal; Privados con

financiamiento público y Privados o particulares pagados); se analizó la fiabilidad, la validez de contenido y de constructo; esta última a través de Modelos de Ecuaciones Estructurales, usando la aplicación informática AMOS. Los resultados obtenidos en análisis de fiabilidad, (Alfa de Cronbach, resulto de 0,926 para la totalidad del instrumento y de 0,652, 0,941 y 0,855 para las dimensiones del Liderazgo Correctivo Evitador; Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional). En el Análisis Factorial Confirmatorio, para la medida del Liderazgo de Rango Total; tras los correspondientes modificaciones realizadas, alcanzó un buen ajuste prácticamente en todos los parámetros, si bien el valor de CMIN/DF resultó algo superior a lo recomendado, posiblemente debido al tamaño de la muestra y al número de indicadores implicado; Lo mismo ocurrió con las variables mediadoras; en donde se logró un modelo aceptablemente parsimonioso Finalmente, en los Modelos Causales propuestos, nos permitió establecer relaciones significativas entre las dimensiones de Liderazgo Transaccional y Transformacional, a través de la variable mediadora de la Satisfacción, con la Efectividad Organización, medidos a través de los resultados de la prueba SIMCE (Modelo 1) y de las mismas dimensiones del Liderazgo de Rango Total, a través de la variable mediadora Satisfacción, con la Eficacia Percibida (Modelo 2).

Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular

Fabián Nelson Derby Allendes, Paulo Luis Volante Beach

El sistema educativo en Chile ha experimentado importantes cambios en los últimos años, en cuanto a la estructura que lo sostiene, financiamiento, monitoreo y exigencias de mejora en los resultados. Una de las exigencias a las escuelas, es la mejora de sus procesos de enseñanza con vista a una mejora en los resultados académicos. A este último enfoque, las investigaciones, lo han denominado liderazgo instruccional, e implica una distribución del liderazgo en las organizaciones escolares. La presente investigación de carácter doctoral indaga en la distribución del liderazgo en la organización, específicamente en los procesos de gestión curricular, planteando los siguientes objetivos generales: evaluar cuantitativamente la relación del liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional en escuelas como asimismo explorar y describir prácticas de liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular que se desarrollan en la escuela. Siendo por su parte sus objetivos específicos: conocer la percepción de docentes y directivos sobre las prácticas de gestión curricular en los centros educativos, observar las prácticas de gestión curricular del equipo directivo, observar las prácticas de gestión curricular en los liderazgos intermedios y el analizar las herramientas y rutinas de las prácticas de liderazgo distribuido. La propuesta metodológica para el presente estudio se basa en un estudio de enfoque mixto (Creswell & Plano, 2011), integrando una fase cualitativa y otra cuantitativa. A nivel general, dicha combinación permite una visión completa y profunda del fenómeno, integrar variadas fuentes de información y ampliar el alcance de la investigación (Tashakkori & Teddlie, 2003). De esta manera, la primera parte será desarrollada a través de la relación entre dos variables mediante un análisis correlacional; la segunda fase mediante la metodología de estudio de caso, entendido como la exploración de uno o múltiples sistemas acotados en el tiempo, a través de detallada y profunda recolección de datos involucrando múltiples recursos de información (Creswell, 2007). El diseño de investigación propuesto será explicativo secuencial, desarrollando una

primera fase cuantitativa, para posteriormente identificar casos residuales o fuera de norma para estudiarles cualitativamente (Creswell & Plano, 2011) . En la primera fase participaron 304 personas de 12 colegios municipales de la Región Metropolitana de alta vulnerabilidad. Se midieron dos constructos teóricos, Liderazgo Instruccional y Liderazgo Distribuido, cuya correlación fue de un Alfa de Cronbach de 0,52. Las escuelas medidas reportaron poca variabilidad en los resultados de liderazgo distribuido y una alta variabilidad en el constructo de liderazgo instruccional.

La mejora de la educación y la formación continuada del profesorado de la Educación Obligatoria en el contexto español

Juan M. Escudero, María Teresa González (coords.), Amador Guarro, Begoña Martínez, Antonio Portela, Begoña Martínez, María J. Rodríguez, Virginia Pérez-Sostoa, Begoña Alfageme, Javier Monzón, José M. Nieto, Santiago Arencibia, Trinidad Cutanda, Felipe Trillo, Juan M. Escudero, Antonio Portela, María J. Rodríguez, María Teresa González, Jesús Domingo, Trinidad Cutanda

RESUMEN GENERAL

El Simposio trata sobre la formación continuada del profesorado y sus contribuciones a la mejora de la educación en la etapa obligatoria del sistema educativo español. Está relacionado con un proyecto de investigación I+D (EDU2012-38787), *La formación continuada del profesorado en la educación obligatoria, políticas, programas, prácticas e incidencias*". Los objetivos son la descripción, análisis y valoración de la formación continuada en los últimos años a la luz del conocimiento más relevante en este ámbito. Se ha realizado un estudio descriptivo, exploratorio y evaluativo utilizando una metodología que incluye análisis del discurso, de programas formativos (orientación de la formación, contenidos, actividades, incidencia en aprendizajes docentes, en la enseñanza y el alumnado) aplicando cuestionarios y estudios de caso. Las conclusiones ofrecen valoraciones de lo que está ocurriendo y propuestas de mejora de las políticas de formación, su desarrollo e incidencias.

RESUMENES INDIVIDUALES

Políticas y discursos acerca de la formación continuada del profesorado en el contexto español

Amador Guarro, Begoña Martínez, Antonio Portela

Análisis crítico del discurso de las políticas de formación desvelando la orientación, las líneas temáticas y las prioridades, y valorando su coherencia con las tendencias más consagradas en el campo, la formación de un profesorado de calidad y los significados manifiestos u ocultos que evidencian determinados enfoques teóricos y estratégicos.

Los contenidos de la formación continuada en la educación obligatoria

Begoña Martínez, María J. Rodríguez, Virginia Pérez-Sostoa

Análisis de los contenidos del desarrollo profesional poniéndolos en relación con determinados modelos de profesionalidad docente y respuestas a la cuestión de qué modelos de profesionalización están prevaleciendo, así como las implicaciones que ello está teniendo.

Las metodologías y actividades de la formación docente
Begoña Alfageme, Javier Monzón, José M. Nieto

A la vista de las características metodológicas de una buena formación docente se estudian y valoran las metodologías más habituales y el grado en que están siendo o no acordes con el conocimiento disponible acerca de la facilitación del aprendizaje docente.

Desarrollo profesional y aprendizajes docentes
Santiago Arencibia, Trinidad Cutanda, Felipe Trillo

Bajo el supuesto de que el desarrollo profesional ha de comportar determinados aprendizajes docentes (competencias), se analizan cuáles son, según el profesorado y los casos estudiados, aquellos que están siendo logrados en mayor o menor medida.

Formación del profesorado, TIC e integración curricular
Juan M. Escudero, Antonio Portela, María J. Rodríguez

Reconociendo el valor de la cultura digital y las diferentes posibilidades que comportan para la formación del profesorado, se estudian y valoran cuál está siendo la orientación del desarrollo profesional en este aspecto y hasta qué punto se están o no promoviendo prácticas y resultados en líneas con el enriquecimiento de la formación y la integración curricular de las TIC.

Formación continuada, mejora de la enseñanza y del aprendizaje escolar
María Teresa González, Jesús Domingo, Trinidad Cutanda

A partir del supuesto de que el desarrollo profesional y los aprendizajes docentes están llamados a generar dinámicas de renovación y mejora de la enseñanza, así como también de la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado, se ofrecen y valoran los datos recabados en relación con esos dos propósitos. Se indica que aunque existen ciertas relaciones al respecto, resultada problemático atribuirlas a las prácticas más “oficiales” de formación, y todavía más, si cabe, apreciar sus efectos sobre el alumnado y sus aprendizajes.

La Justicia Social como prisma para mirar la Educación

F. Javier Murillo (coord.), Reyes Hernandez-Castilla, Lina Pinilla, Guillermina Belavi, María Angélica Suavita, Herbert Apaza, Raquel Graña, Irene Moreno, Inmaculada Gómez, Nina Hidalgo, Haylen Perines, Ana Irene Pérez-Rueda, Ángel Méndez

RESUMEN GENERAL

En estos momentos en los que la las desigualdades y la exclusión aumentan día a día en todo el mundo, la Educación no puedo quedarse al margen. Asumiendo y partiendo de que la educación es un instrumento para la legitimación de las inequidades, también se constituye como una de las herramientas más poderosas para construir una sociedad más justa. Pero eso ocurrirá si y solo si, nos lo planteamos explícitamente, en el sistema educativo en las escuelas y en las aulas.
En este simposio, partiendo del análisis del concepto de Justicia social, busca mostrar los avances en una educación para la justicia social. Así en primer lugar, se aborda la distinción entre una educación en y desde la Justicia Social y se plantean tres elementos clave que conforma esta educación para la Justicia Social que orientan todas las comunicaciones: Educación equitativa, Crítica y Democrática. Con ella en la tercera y cuarta comunicación se centran en las escuelas justas (desde la Justicia Social) y en la enseñanza en Justicia Social. Las dos últimas aportaciones entran en el aula y nos planteas una propuesta de evaluación de estudiantes para la Justicia Social y un modelo de aula justa con perspectiva de género**.**

RESÚMENES INDIVIDUALES

El concepto de Justicia Social como punto de partida

Reyes Hernandez-Castilla, Lina Pinilla

La construcción de una propuesta de educación para la Justicia exige tener como punto de partida un debate académico sobre el concepto de Justicia Social. Se asume, de entrada, que no tiene un significado simple, ni carente de conflicto, puesto que está impregnado de discursos históricamente construidos. Seguramente la dificultad de su definición emerja de este carácter “político” en sentido *freiriano* (la concepción envolvente del mundo y del ser humano).
Y en esa definición queremos tomar postura defendiendo lo que “no” es Justicia Social para nosotros: No es Derechos Humanos, ni Igualdad de Oportunidades, ni la mera distribución equitativa de bienes, y tampoco se restringe a lo que sucede dentro de un Estado-Nación.
Congruentemente con la filósofa norteamericana Nancy Fraser (2008), concebimos la Justicia Social desde una perspectiva multidimensional conformada por tres ejes (las tres “Rs”):
Justicia Social como Redistribución, o *justicia económica,* entendida como distribución -o redistribución- equitativa de bienes primarios. Desde esta dimensión, asumimos que las instituciones deben tratar de forma diferente a las personas para compensar las desigualdades creadas por razón de clase social, cultura, origen, capacidad, género, elección sexual…

Justicia Social como Reconocimiento, o *justicia cultural*, entendida como la ausencia de dominación cultural, carencia de reconocimiento o menosprecio de cualquier persona.
Justicia Social como Participación y Representación, *justicia política*, que supone la creación de las condiciones adecuadas para la participación plena en la vida social de todos y todas; especialmente de aquellos que han sido históricamente excluidos.
La idea de la injusticia como un elemento estructural sin duda no es incompatible con el compromiso personal por la justicia; cada uno toma pequeñas o grandes decisiones que no son siempre justas; pero también somos testigos de situaciones injustas que las consentimos con mayor o menor indiferencia. Promover la Justicia Social parte de las propias decisiones, con nuestros hechos cotidianos, pero también con la denuncia y el trabajo por cambiar las situaciones injustas más próximas. Estas acciones se proyectan contra las injusticias sociales estructurales.
De ahí que nos planteemos si la educación puede cambiar la sociedad. Sin duda, si queremos que la educación promueva una sociedad más justa necesitamos tener en consideración estas tres dimensiones de la justicia social; tanto en las aulas, como en las escuelas y su organización; y por supuesto, en el sistema educativo y el diseño de las políticas educativas. Creer que es posible nos mueve a la acción.

Una Educación PARA, EN y DESDE la justicia social

Guillermina Belavi, María Angélica Suavita

La construcción de una propuesta de Educación para la Justicia Social que parte del concepto multidimensional de la Justicia Social antes definida, exige diferenciar dos elementos complementarios que la componen. En primer lugar, no es posible trabajar por lograr una sociedad más justa si se trabaja desde instituciones que no lo son. Así, es necesario recordar las palabras de Rawls (1971, p. 17) cuando decía que no es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y si no lo son, deben ser "reformadas o abolidas". De esta forma, un primer elemento es una educación DESDE la Justicia Social, que en su funcionamiento y organización siga planteamientos justos.
Pero, a su vez, si se busca que la educación sea capaz de transformar la sociedad, hay que trabajar para hacer una educación EN Justicia Social. Una educación donde se aborden contenidos explícitos sobre los que estudiantes y profesores puedan reflexionar conjuntamente y de manera crítica, dentro de un ambiente escolar justo, desarrollando así habilidades hacia la construcción de un mundo mejor.
El estudiante educado EN y DESDE la justicia social, será ese agente de cambio que mencionaba Freire cuando hacía referencia a la educación como transformadora de personas que a su vez transformarán la sociedad.
Pero ¿qué características debe cumplir una Educación para la Justicia Social?: Desde nuestra perspectiva ha de ser una educación equitativa, crítica y democrática.
Educación Equitativa. Que, en primer término, garantice el acceso, la permanencia, el aprendizaje, y la participación de todos y cada uno de os niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Y eso se haga mediante una redistribución de los bienes esenciales educativos como: recursos, atención, profesorado, oferta educativa, entre otros, en un trabajo de atención diferenciada de las necesidades buscando la compensa de las

desigualdades. Una educación que promueva el promueva el desarrollo integral y que trabaje por incrementar los aprendizajes mínimos de todos y todas.
Educación Crítica: Centrada en el desarrollo de la autonomía, la independencia y el criterio propio de todos y cada uno de los estudiantes (Giroux, 2008). Esta educación tiene tres elementos característicos: promueve la conciencia crítica en los estudiantes mediante el estudio de los procesos históricos del pasado y de la actualidad; educa desde un ambiente crítico en el que el profesor es ejemplo y no autoridad; aborda situaciones hacia la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento (McLaren, 1984). Se trata de hacer a los estudiantes agentes de cambio, con docentes como intelectuales críticos y comunidades comprometidas y conectadas.
*Educación Democrática. Una Educación que c*onstituye un *demos* integrando las diversidades, de manera que pasan a ser constitutivas de una identidad común entre los estudiantes; respetando los derechos individuales de todas las personas; creando normas que rigen la educación y trabaja por un bien común colectivamente definido a través de la deliberación, la decisión, la participación y el trabajo colaborativo; y educando hacia la reconstrucción democrática de su cultura (Guarro, 2015).

Escuelas socialmente justas

Herbert Apaza, Raquel Graña

Partiendo del concepto multidimensional de Justicia Social conformado por Redistribución, Reconocimiento, y Participación, y de las tres características que debe cumplir una Educación para la Justicia Social, en esta aportación abordamos cómo debe ser una escuela con un funcionamiento socialmente justo, una escuela DESDE la Justicia Social:
Escuela Equitativa Una escuela justa requiere que esté explícitamente comprometida con luchar contra la injusticia social. Se trata de generar una cultura socialmente justa visible en muchas acciones concretas como: mostrar un apoyo diferencial a los estudiantes que más lo necesitan por su capacidad, origen cultural, género, opción sexual, etc., manifestar altas expectativas respecto a los estudiantes pero también hacia los docentes; una cultura de compromiso de profesores y profesoras que se comprometen con sus estudiantes y con la escuela; y una forma de trabajo colaborativa. Además, desarrollar procesos de enseñanza justos requiere tomar atención a todos los elementos del proceso educativo. Desde el diseño de las actividades docentes; la forma de organización del currículum; el empleo de los recursos y materiales.
Escuela Crítica. Una escuela justa debe promover a los estudiantes como agentes de cambio social, desde el razonamiento ético y un pensamiento crítico que sirva para denunciar las injusticias. Dónde el papel del profesorado no es meramente como agente técnico, sino que debe ocupar el papel de profesor como intelectual (Giroux, 1990). También desde las escuelas se debe asumir el compromiso por aprender y ser una Comunidad Profesional de Aprendizaje, donde todos y todas aprenden colaborativamente. Se concreta el deseo de dar respuesta adecuada a la diversidad de los estudiantes de manera que se vive como un reto para mejorar y ello les lleva a tener una actitud extraordinaria hacia la innovación de sus escuelas. También supone el respeto y valoración por la dignidad de las personas, por las diferencias de cultural, de etnia, de género,... de esta forma se construye un currículo no solo multicultural

sino intercultural, de modo que sus miembros sean visibles y reconocidos. Se promueve los valores ético y un pensamiento crítico que sirva para denunciar las injusticias. Se valoran las experiencias del alumnado, sus familias y su comunidad, para que esta genere un estrecho vínculo mutua de colaboración.

Escuela Democrática. Una escuela justa se construye con toda la comunidad educativa fomentando la identidad, el compromiso y la participación. Una escuela abierta al barrio, a las organizaciones políticas, culturales, deportivas, de voluntariado que están en el entorno. Participar de los eventos de la comunidad y promover una apertura hacia este. El liderazgo se caracterizará por ser distribuido. Una manera de llevar el centro donde las decisiones y las responsabilidades se reparten y comparten. Las aulas están organizadas democráticamente de manera que las decisiones que afectan al aprendizaje de los estudiantes se discuten, la forma de organizarse, las estrategias metodológicas, la forma de evaluación, ... Se fomenta la representación y la implicación especialmente de colectivos tradicionalmente excluidos y marginados.

Elementos para una Educación EN Justicia Social

Irene Moreno, Inmaculada Gómez

Construir una escuela que trabaje para luchar contra las desigualdades y por una mayor justicia social implica abordar dos elementos interrelacionados; por un lado, que la escuela trabaje desde planteamientos de justicia social y, por otro, que enseñe a sus estudiantes justicia social. En esta comunicación abordamos la segunda.

Para ello es preciso que el alumnado sea formado como agentes de cambio y así se podrá conseguir una sociedad más justa. Partiendo de las ideas de Bree Picower (2012), planteamos un proceso en seis fases para introducir la enseñanza de la Justicia Social en el currículo escolar.

Fase 1. Favorecer el autoconocimiento y mejorar la autoestima. En esta fase se debe facilitar la oportunidad al alumnado de conocer y comprender su propia cultura y sobre sí mismos. Para Murillo y Hernández (2011) el reconocimiento no es solamente un pilar de la Justicia Social, sino que gracias al mismo y a la tolerancia de la diversidad pueden existir relaciones justas en la sociedad.

Fase 2. Favorecer el respeto por los otros. Se debe fomentar ocasiones para que el alumnado comparta sobre su cultura y su propia persona con el resto, fomentando un clima de empatía y eliminando estereotipos. De hecho, Picower propone ir más allá del aula y dar voz a otros colectivos que no se encuentren en la misma: distintas etnias, diversidad en las familias (colectivo LGTB), etcétera.

Fase 3. Abordar aspectos sobre la injusticia social. La comprensión de cómo la diversidad que ahora es aceptada fue antes rechazada es un trabajo para analizar y comprender diversos hechos históricos. Prats (2007) explica que para poder entender de manera crítica la propia identidad y saber contextualizarla, debemos usar la Historia.

Fase 4. Estudiar los Movimientos Sociales. Transmitir al alumnado que no hay que trabajando juntos se pueden conseguir grandes cambios. Asimismo, Viguera (2009), afirma que gracias a los movimientos sociales nace una acción colectiva debido a la convivencia de tres elementos como son el conflicto, la solidaridad y la necesidad de luchar contra el sistema injusto.

Fase 5. Sensibilizar a la comunidad. No solamente llegar al alumnado y profesorado, sino traspasar las paredes del centro y conseguir el despertar de las familias y la comunidad. Aprender los unos de los otros. Picower considera que para conseguir transmitir lo aprendido y reflexionado de manera que traspase fronteras se pueden elaborar documentales, periódicos, blogs, etc.
Fase 6. Pasar a la Acción Social. De la teoría a la acción. Generar oportunidades en las que el alumnado no solamente identifique y reflexione sobre injusticias, sino que tomen parte en acciones que fomenten el cambio dentro de las posibilidades y conocimientos de los/as estudiantes.

Evaluación de estudiantes para la Justicia Social

Nina Hidalgo, Haylen Perines

¿Cómo ha de ser una evaluación de los estudiantes que favorezca la construcción de una sociedad más justa? Desde nuestro concepto tridimensional de Justicia Social (conformado por las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación), y a partir de los enfoques alternativos de evaluación de estudiantes, proponemos un modelo teórico de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social basado en tres elementos:
Evaluación equitativa y culturalmente sensible. En primer lugar, evaluar a todos los estudiantes de la misma forma dista mucho de la justicia. Una evaluación para la Justicia Social se adapta a las necesidades, características y niveles de cada uno de los estudiantes, destacando los puntos fuertes de cada uno de ellos. Una evaluación que luche para la Justicia Social tiene que ser sensible con las diferentes culturas existentes en el aula, incluyendo elementos, características y contenidos que respeten a todos y cada uno de los estudiantes. Ello implica una necesariamente una evaluación integral y que considere el avance de cada uno de ellos. Asimismo, una evaluación socialmente justa se define también por ser cualitativa, centrándose más en el proceso que en el resultado de aprendizaje de los estudiantes; y continua, realizando actividades de evaluación de forma periódica que supongan una retroalimentación constante.
Evaluación participativa. En segundo lugar, la evaluación se traduce en un empoderamiento total de los estudiantes en todas las fases de la evaluación (desde el diseño hasta la aplicación y corrección de la misma). Darle voz a los estudiantes en la evaluación significa que los docentes incluyen las perspectivas de los alumnos, toman decisiones con ellos de forma consensuada, y buscan soluciones de forma conjunta entre todo el grupo. Para ello es necesario crear un entorno de confianza y positividad donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus ideas y opiniones y tomen decisiones acerca de su aprendizaje y de cómo van a ser evaluados. Por último, los estudiantes adquieren el rol de evaluadores a través de procedimientos como la autoevaluación y la coevaluación.
Evaluación crítica. En tercer lugar, es fundamental repensar el carácter político que tiene la evaluación, dado que favorece el mantenimiento de las relaciones de poder y del status quo existente en la sociedad. Las evaluaciones promueven que los estudiantes conozcan las injusticias y problemas existentes en la sociedad, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre temas y aspectos que verdaderamente afectan su entorno. Desde una perspectiva crítica, Uno de los

primeros pasos para lograr una evaluación para la Justicia Social es cambiar el contenido, promoviendo que los estudiantes sean críticos con la realidad y de esta forma contribuyan a cambiarla. Para ello, la evaluación genera una conciencia crítica en los alumnos.
Si queremos una evaluación que promueva una sociedad más justa es necesario empezar por estos elementos, incorporarlos en las aulas y las escuelas y devolver la evaluación a los estudiantes, para que la sientan como propia, valiosa y justa.

Un modelo de aula justa con perspectiva de género

Ana Irene Pérez-Rueda, Ángel Méndez

Nos encontramos en un momento histórico en que el devenir de las sociedades está cada vez más determinado por el empoderamiento de la mujer y su afán de transformación social. Un contexto donde, mientras crece la violencia machista, la invisibilidad de las formas discriminatorias lleva a creer que la escuela es una institución neutra desde el punto de vista del tratamiento de géneros. Sin embargo, a pesar de que la escuela constituye "un instrumento para la permanencia del orden establecido" (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 14), se presenta también como un espacio de socialización desde el que luchar contra la innegable legitimación y reproducción de las injusticias ligadas al género que en el entorno educativo y social tienen lugar. Por lo tanto, el esfuerzo por cambiar la escuela sigue siendo necesario, pues la escuela mixta —al no haber modificado los modelos culturales de la sociedad— sigue exigiendo a las niñas el aprendizaje de una personalidad subordinada, carente de autonomía y volcada en la atención al otro, al tiempo que convierte a los niños en seres activos y dotados de criterios propios (Subirats, 2007, 2010).
Ante esta realidad, se hace urgente una escuela coeducativa para la justicia social, entendida esta como un concepto basado en tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación. La primera hace referencia a la redistribución de bienes primarios (Rawls, 1971) con una meta igualitarista a través de procesos de desigualdad, es decir, a cada uno según sus necesidades; la segunda, a la valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Fraser y Honneth, 2003); y la tercera, a la creación de las condiciones para la participación plena en la vida social de todas las personas, especialmente de aquellas tradicionalmente excluidas (Fraser, 2008; Young, 1990, 2000). Trasladando este modelo al contexto educativo, proponemos tres fundamentos que caracterizan una educación para la justicia social: educación equitativa, pedagogía crítica y educación democrática.
Desde este enfoque, proponemos un modelo de aula justa con perspectiva de género que atiende a resultados y procesos.
En cuanto a los resultados, se ha de trabajar para que las y los estudiantes se conviertan en agentes de cambio social que hagan frente a las injusticias relacionadas con el género; para que cada docente actúe como intelectual crítico y consciente de los valores implícitos en sus prácticas; y para construir comunidades comprometidas por una sociedad justa.
Asimismo, es preciso que los contenidos visibilicen las injusticias por razón de género, recojan las aportaciones de las mujeres y den importancia a actividades y valores tradicionalmente femeninos; que el profesorado tenga formación sobre género, el uso

de los espacios sea igualitario y se ofrezcan materiales con presencia equilibrada de mujeres y hombres desempeñando actividades no estereotipadas; que las metodologías sean cooperativas y libres; que se realicen actividades que permitan analizar la realidad y favorezcan los cuidados, la cooperación y lo emocional; que la evaluación evite criterios androcéntricos; que haya agrupamientos mixtos y que las interacciones del profesorado con niñas y niños sean igualitarias, entre otros.

Desarrollo Humano, Ed. para la Ciudadanía y Justicia Social

Antonio Maldonado Rico, Liliana Jacott Jiménez (coords.), Antonio Maldonado, Liliana Jacott, Everardo Pérez Manjarrez, Vanesa Sainz, Martin Plascencia, Tatiana García, Almudena Juanes, Antonio Fernández, Vanesa Seguro, Santiago Agustín, Edgardo Etchezahar, Alicia Barreiro, Martín Plascencia González, Moisés Hussein Chávez Hernández

RESUMEN GENERAL

En este simposio deseamos presentar distintas contribuciones tanto teóricas como empíricas sobre la Justicia Social en Educación, desde el enfoque del desarrollo de las capacidades y del marco trimidensional propuesto por Fraser (2008). Las comunicaciones que se presentan han sido desarrolladas por investigadores de Universidad Autónoma de Madrid (GICE), de la línea de investigación Educación para la Ciudadanía y la Justicia Social. Algunas de ellas forman parte de un proyecto de investigación desarrollado dentro del Proyecto I+D del Plan Nacional "Escuelas en contextos socioeconómicamente desfavorecidos: un enfoque desde la Justicia Social" (EDU2014-56118-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través del programa para Promoción del Conocimiento Científico y la Investigación Técnica de Excelencia.

Las comunicaciones que se presentan comparten un marco teórico sobre la Justicia Social, basado en las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) fundamentado en la propuesta de Fraser (2008) y también las aportaciones sobre el desarrollo humana de Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2003, 2011) respecto al desarrollo de las capacidades. Uno de nuestros objetivos es proponer un marco teórico para analizar el desarrollo de las capacidades, utilizando un enfoque empírico basado, entre otros aspectos, en el análisis de las representaciones sociales de la Justicia social que despliegan los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, en nuestra perspectiva ocupa un lugar primordial discutir y analizar modelos y prácticas para promover la formación de ciudadanos orientados hacia Justicia Social, es decir, ciudadanos que participan de forma crítica y activa en los diferentes contextos en los que participan como agentes de cambio, con el fin de reducir las desigualdades y las inequidades (Westheimer, 2015). Se presentan aportaciones realizadas por investigadores de las Universidades de Buenos Aires, Autónoma de Chiapas y Autónoma de Madrid.

En el debate posterior a la presentación por los distintos investigadores de los principales resultados de las investigaciones se analizarán y discutirán, tanto entre los participantes en el Simposium como con los asistentes las implicaciones del modelo y del marco interpretativo propuesto, en relación con la formación del Profesorado de los distintos niveles educativos como de las propuestas de cambios en las políticas y las intervenciones educativas. Participarán en el debate Liliana Jacott, Antonio Maldonado (moderadores), Almudena Juanes, Vanesa Sainz, Edgardo Etchezahar, Everardo Pérez Manjarrez y Tatiana García.

RESUMENES INDIVIDUALES

Capacidades, bienestar y ciudadanía orientada a la justicia social

Antonio Maldonado, Liliana Jacott, Everardo Pérez Manjarrez, Vanesa Sainz, Martin Plascencia, Tatiana García, Almudena Juanes, Antonio Fernández , Vanesa Seguro y Santiago Agustín

En esta comunicación presentaremos el marco general de nuestro enfoque contextual y evolutivo, tanto teórico como aplicado de análisis, interpretación, investigación y promoción de la justicia social en educación, tanto desde un punto de vista teórico como conceptual. Desde nuestro punto de vista, las tres dimensiones de la Justicia Social propuestas por Fraser (2008), pueden contemplarse como medios para conseguir el desarrollo básico de las competencias descritas por Nussbaum (2013) con el fin de logro de la dignidad humana. Adicionalmente, en nuestra interpretación existen otros dos importantes componentes del modelo: un parámetro orientado hacia el bienestar personal y comunitario de la justicia social (Prilleltensky, 2014) que se genera y se construye en un específico contexto social y cultural, y segundo parámetro relacionado con la educación de ciudadanos orientados a la justicia social (Westheimer, 2015).

En este marco interpretativo, discutiremos los principales resultados de varios estudios empíricos realizados con el fin de analizar las representaciones de la justicia social y de la ciudadanía cosmopolita de estudiantes de distintos niveles educativos (ed. primaria, Ed. Secundaria y estudiantes universitarios) (3245 participantes), y con profesores en ejercicio y en formación (250 participantes) , mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. A través de la presentación y el análisis de los principales resultados de estos trabajos, intentaremos mostrar la utilidad y el carácter parsimonioso de nuestro modelo interpretativo con el fin de avanzar tanto en la comprensión de los factores personales como sociales y contextuales promotores de justicia social en educación y de las principios y prácticas educativos orientados a este fin.

Representaciones de justicia social en estudiantes de educación primaria: Un estudio comparado entre España y Argentina

Almudena Juanes García, Vanesa Sainz, Edgardo Etchezahar y Alicia Barreiro

En el presente estudio, se indagan las concepciones que tienen niños y niñas de Educación Primaria sobre la Justicia Social, en Madrid (España) y en Buenos Aires (Argentina), explorando si existen diferencias dependiendo del género, edad y centro educativo de los participantes.

Concretamente, se han estudiado estas ideas en los estudiantes de 4º (9/10 años) y 6º curso (11/12 años) de cuatro escuelas públicas de Educación Primaria tanto de Madrid como de Buenos Aires.

Los instrumentos utilizados fueron tanto un cuestionario, como una entrevista previamente validados, formados por un conjunto de dilemas sobre situaciones ficticias, pero plausibles, en las que el participante o bien debía tomar una decisión entre tres alternativas posibles, (en el cuestionario), o bien indicar qué solución propondría para el dilema planteado (entrevista).

La hipótesis establecida es que las niñas y los participantes de 6º curso, tendrán concepciones más complejas de la justicia social, frente a los niños (Metzger y Smetana, 2010; Eisenberg, 2006; Jaffe y Hyde, 2000) y los participantes de 4º curso, respectivamente.
También pensamos que habrá diferencia en las ideas de los estudiantes entre Madrid y Buenos Aires y en cuanto a tipos de escuelas, fijándonos en la naturaleza de cada centro.
Los principales resultados obtenidos con los cuestionarios indican que existen algunas diferencias significativas en cuanto al género, curso y ciudad de los participantes, de manera que en las dimensiones de reconocimiento, representación y en el índice global de la justicia social, las niñas, los participantes de 6º y los estudiantes de Madrid tienen ideas más cercanas a la justicia social que los niños, los participantes de 4º y los estudiantes de Buenos Aires, respectivamente.
Actualmente, se están analizando las respuestas dadas en las entrevistas, con el fin de comparar los resultados obtenidos en estas, con los obtenidos con los cuestionarios y poder profundizar en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes acerca de estos temas de justicia social.

Perspectiva del desarrollo de las Representaciones de Justicia Social de estudiantes y docentes

Vanesa Sainz López, Almudena Juanes, Vanesa Seguro y Santiago Agustín

En esta investigación empírica hemos evaluado y analizado las representaciones que tienen los estudiantes y docentes sobre Justicia Social en 20 centros educativos de educación secundaria de diferentes Comunidades Autónomas en el territorio español (Madrid, Castilla y León, Andalucía, País Vasco y Extremadura). Hemos aplicado el Cuestionario de Representaciones de Justicia Social (SJRQ) a una muestra de 3229 estudiantes de 2º y 4ª de ESO y 2º Bachillerato y a 207 profesores en activo de educación secundaria, y 683 docentes en formación. Para tal fin el cuestionario se compone de 30 dilemas en la versión para estudiantes - y 39 en la de profesores- que permiten estimar una medida del grado de elaboración de la representación global de la Justicia Social, así como de cada una de sus tres dimensiones constituyentes que se proponen dese nuestra perspectiva teórica (Fraser, 2008): Redistribución, Reconocimiento y Representación. Además en el caso de los profesores permite estimar el grado de elaboración de la representación de la Justicia social en contestos escolares. Los resultados muestran una buena fiabilidad del instrumento y diferencias significativas en las tres representaciones de las tres dimensiones de la Justicia Social respecto al nivel educativo, edad y género. A modo de síntesis, podemos señalar que los resultados ponen de manifiesto la presencia de una tendencia evolutiva, y otra relacionada con el género, así como diferencias entre docentes y estudiantes de distinto nivel educativo en la accesibilidad a las tres dimensiones de Justicia Social.

Análisis psicométrico de la Escala de Representaciones de Justicia Social (SJRS)

Edgardo Etchezahar, Alicia Barreiro, Antonio Maldonado y Liliana Jacott

El objetivo principal de este trabajo es discutir las diferentes estrategias de evaluación de las Representaciones de la Justicia Social y proponer una nueva perspectiva de análisis en relación con las tres dimensiones propuestas por Fraser (2008) en relación con su carácter independiente o interdependiente, no sólo desde un punto de vista histórico y teórico en el desarrollo de las concepciones de la justicia social, sino también desde el punto de vista de las representaciones de las personas. En primer lugar, y para tal fin, se construyó un cuestionario formado por conjunto de afirmaciones sobre las tres dimensiones principales de la Justicia Socia, tanto en contextos cotidianos como educativos: Representación (o participación ciudadana en las decisiones importantes sobre diferentes aspectos de su vida); Redistribución (tanto de recursos materiales, educativos y culturales, así como también el acceso a condiciones de vida básicas), y Reconocimiento (o entendido como la celebración de la diversidad cultural hacia todas las personas, independientemente de sus características personales, sociales o culturales). En segundo lugar, se consultó a dos jueces expertos para que evaluaran la validez de cada una de las afirmaciones respecto a cada dimensión de la Justicia Social. Participaron del estudio 350 adultos residentes en la ciudad de Buenos Aires, así como 350 de la ciudad de Madrid. En este sentido, se discutirán los resultados principales hallados en ambos contextos a partir de los niveles observados en cada representación. Asimismo, se analizarán las relaciones entre las representaciones de cada dimensión y otros constructos evaluados, tales como el autoritarismo del ala de derechas, la orientación a la dominancia social y el sentido comunitario de los participantes.

Aproximaciones a la vulnerabilidad social y la justicia social en Villaflores, Chiapas: la perspectiva de instituciones y actores

Martín Plascencia González, Moisés Hussein Chávez Hernández y Everardo Pérez Manjarez

En el marco del análisis de la Justicia Social en educación, se presenta un estudio etnográfico sobre la vulnerabilidad social en pequeñas comunidades del municipio de Villaflores, Chiapas, México. El objeto de es objeto de estudio, lo constituyen todos los miembros de la comunidad, pero particularmente los grupos de desplazados, de migrantes, de indígenas, de niños y niñas y de discapacitados, que por condiciones diversas como la dispersión territorial, la lengua, la precaria urbanización y características identitarias, han sido históricamente marginados, negados u olvidados. El municipio de Villaflores, a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, ha seleccionado comunidades rezagadas a fin de proponer un diagnóstico y un plan de intervención para propiciar el bienestar y la calidad de vida. Nuestro estudio consiste en analizar los conceptos de vulnerabilidad desde el punto de vista de la Justicia Social y el desarrollo de políticas públicas e instituciones federales, estatales y municipales, y la vulnerabilidad vista por los actores calificados como vulnerables por dichas instituciones. Esto nos permite conocer el contexto y significado del bienestar promotor de la Justicia Social para estas personas. La metodología consiste en analizar documentos y bases de datos, encuestas y entrevistas a profundidad. Los

resultados se discuten en torno a conceptos de bienestar individual y bienestar colectivo; de los procesos autorreflexivos de los actores y de la función de las instituciones en la conceptualización y estrategias de atención de la vulnerabilidad y de promoción de la Justicia social desde sus dimensiones constituyentes.

El desarrollo moral y su relación con la Educación para la Ciudadanía y la Justicia Social

Tatiana García Vélez, Antonio Fernández y Antonio Maldonado

El debate sobre el desarrollo moral en la escuela puede ser visto como dividido en dos enfoques. Por un lado encontramos la moral que se centra en el cultivo de la virtud y buenos ciudadanos y por otro lado la que argumenta que esto es una función de los juicios hechos en su contexto (Nucci y Narváez, 2008). La primera perspectiva está muy cerca de la educación ciudadana tradicional. Se hace hincapié en la importancia del desarrollo de las virtudes, en la influencia del grupo social y se centra en el desarrollo de "buenos ciudadanos" (es decir, obedecer la ley, pagar impuestos, muestran preocupación por los demás, respetuoso con los demás, etc.). Estos enfoques educativos basados en la virtud incorporan un énfasis en el apego a los grupos de la sociedad y en el papel tiene en la formación de los jóvenes. La segunda perspectiva hace énfasis en el papel de las razones y los juicios. Centrándose en razón de racionalismo ético con énfasis en la justificación autónoma para las acciones morales basados en principios éticos de justicia y equidad (Rawls, 2001). Este enfoque educativo está más relacionado con las cuestiones de la ciudadanía cosmopolita. Desde nuestro punto de vista, esta segunda dimensión deberá ser coherente con lo que se puede enseñar a través de Educación para la Ciudadanía, sobre todo desde el punto de vista cosmopolita vinculado a una perspectiva de justicia social. Tal vez, si tenemos en cuenta la importancia de desarrollar este enfoque educativo en los niños y adolescentes, centrándose en el desarrollo y construcción crítica de los valores éticos como la importancia de la diversidad reconocimiento, representación de las minorías, los valores democráticos, la participación activa, la justicia universal, etc. podemos llegar a desarrollar la ciudadanía cosmopolita de los estudiantes, lo que hace que se conviertan en ciudadanos activos y críticos en la búsqueda de la justicia social.

Liderazgo escolar exitoso

Cristina Moral (coord.), Inmaculada González-Falcón, Reyes Hernández-Castilla, Javier Murillo, Benjamín Menéndez Martínez, Matías Reviriego Romero Antonio Benítez Bautista, Jesús Domingo Segovia, Cristina Moral.

RESUMEN GENERAL

El liderazgo es un tema central asociado al ámbito de la innovación y mejora del aprendizaje y se considera un factor decisivo determinante de la mejora y la eficacia de la escuela.

En la actualidad existe una claro consenso en considerar que una adecuada y efectiva autonomía escolar depende de la actuación de líderes efectivos que hagan frente a las diversas y complejas situaciones de cada contexto escolar (Schleicher, 2012), con lo cual hay un interés creciente en definir los rasgos de un liderazgo exitoso, tanto para la mejora de los resultados del aprendizaje como para el desarrollo de la capacidad de la escuela y su potencial para el progreso e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación llevada a cabo a nivel internacional sobre el ámbito del liderazgo escolar, ha recogido suficientes evidencias que demuestran el impacto del liderazgo, particularmente de los directores, en la organización y la cultura de la escuela y en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los centros escolares el liderazgo tiene un efecto indirecto en el aprendizaje de los alumnos a través de la construcción de una cultura colaboración y de responsabilidad compartida para la mejora del aprendizaje y a través de la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, elementos que finalmente repercuten elevando la motivación y la implicación de los alumnos en su aprendizaje y mejorando sus resultados académicos.

Desde la perspectiva de liderazgo exitoso actual, aunque se reconoce que los resultados académicos medibles a través de test son indicadores clave para identificar la “efectividad” de una escuela, se consideran insuficientes para definir el “éxito” escolar. El éxito de una escuela se concibe desde una perspectiva amplia en la que, no sólo se tienen en cuenta los resultados académicos de los alumnos sino también el grado de adquisición de capacidades sociales, personales y ciudadanas (Day, Gu y Sammons, 2016),

Teniendo presente esta concepción de “éxito”, las estrategias que se aceptan actualmente como identificativas de los líderes exitosos son las siguientes: establecer direcciones, construir un sistema adecuado de relaciones dentro del centro, promover el desarrollo profesional del profesorado, desarrollar la organización hacia una cultura de colaboración y responsabilidad compartida, dirigir el programa instruccional y rendir cuentas sobre el progreso educativo alcanzado.

Este Simposium recoge la perspectiva de distintos investigadores que trabajan en esta línea de liderazgo exitoso.

Presenta las investigaciones llevadas a cabo por distintos grupos de investigación de las Universidades de Granada, Huelva, Madrid y Sevilla dentro del proyecto “*International Successful School Leadership Project” (ISSPP*). El proyecto ISSPP está dirigido por Christopher Day (Universidad de Nottingham) y es el proyecto más

ambicioso sobre liderazgo exitoso que se ha llevado a cabo nivel internacional hasta el momento**.** El proyecto lleva en marcha más de 10 años, en él participan más de 15 países y tiene como propósito identificar las características, atributos, habilidades y estrategias que caracterizan a los directores exitosos en un amplio rango de circunstancias sociales, culturales y económicas, haciendo un análisis comparativo entre diferentes países (Day, 2013).
También recoge la aportación de la Universidad de Oviedo en la que se analiza el liderazgo escolar exitoso desde una perspectiva micropolítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Day, C. (2013). *Conducting research on school principals: ISSPP Members Guide*. Nottingham: International Successful School Principals' Project (ISSPP).

Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use trasnformational and instrucitonal strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52* (2), 221-258.

RESUMEN COMUNICACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA

Dirigiendo escuelas de forma exitosa: Justicia social en escuelas de contextos desafiantes

Liderazgo escolar exitoso en escuelas secundarias de contextos desfavorecidos desde una perspectiva de liderazgo para el aprendizaje

Cristina Moral, Jesús Domingo, Lina Higueras-Rodríguez, Marina García-Garnica, Ana, Martín-Romera, Estefanía Martínez-Valdivia, Amelia Morales-Ocaña, Marta Olmo

Los trabajos que presentamos se incluyen dentro del Proyecto ISSPP (International Successful School Principalship Project) (Day, 2013), y se dirigen a analizar las características y estrategias de un liderazgo exitoso poniendo el foco de atención en la mejora del aprendizaje en centros de Educación Secundaria localizados en contextos desfavorecidos en la provincia de Granada (España).

Para llevar a cabo nuestras investigaciones se han seleccionado cuatro institutos con características similares pues todos ellos se encuentran localizados en áreas de nivel socioeconómico bajo, con una gran diversidad étnica y con una alta proporción de alumnos gitanos, aunque, al mismo, tiempo presentan diferencias respecto a sus resultados académicos: dos de ellos muestran un progreso académico satisfactorio mientras las otros dos no progresan al mismo nivel.

La investigación llevada a cabo sobre liderazgo exitoso (Day, et al, 2011) destaca la necesidad de prestar atención a la variable aprendizaje para poder conseguir una mejora de los resultados académicos, incluso poner una atención especial en la mejora de los procesos instruccionales o procesos de enseñanza-aprendizaje (Hallinger y Wu, 2015). Los estudios llevados a cabo en contextos desfavorecidos revelan las dificultades que los directores tienen que salvar para hacer frente a la variable aprendizaje y las estrategias que utilizan para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chapman y Harris, 2004; Knapp, et al, 2014).

Teniendo presentes los resultados de estas aportaciones nuestro equipo ha desarrollado dos investigaciones:
- Una primera investigación en la que se analizan las características y estrategias de los directores de los dos centros que tienen una mayor evolución académica: “Leading secondary schools successfully: Social justice in challenging schools contexts”. (*International Journal of Leadership in Education*, bajo revisión)
- Una segunda investigación en la que se comparan las características y estrategias que utilizan los directores de los cuatro centros seleccionados: “Successful secondary school principalship in disadvantaged context from a leadership for learning perspective” . En elaboración para ser enviado a *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*.

Aplicando los protocolos de recogida y análisis de datos que proporciona el proyecto ISSPP, hemos desarrollado un sistema de categorías especialmente dirigido a analizar la variable enseñanza-aprendizaje en la actuación de los directivos de los cuatro centros seleccionados.

Los resultados indican que los directores de los cuatro centros muestran características comunes en relación a los rasgos de personalidad que los identifican y su compromiso con la justicia social, por el contrario presentan diferencias en relación a las estrategias que utilizan para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje y el grado de colaboración y distribución del liderazgo que consiguen alcanzar, el cual es más alto en los centros en los que se obtienen mejores resultados académicos frente a los que progresan a un nivel menos adecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Chapman, C. y Harris, A. (2004). Strategies for school improvement in school facing challenging circumstances. *Educational Research, 46* (3), 119-228.

Day et al (2011). *Successful school leadership. Linking with learning and achievement*. London: McGraw Hill.

Hallinger, D. and Wang, W-Ch. (2015). *Assessing instructional leadership with The Principal Instructional Management Rating Scale*. London: Springer.

Knapp, M. et al (2014). *Learning- focused. Leadership in action*. London: Routledge.

RESUMEN COMUNICACIÓN UNIVERSIDAD DE HUELVA

Liderazgo exitoso y mejora de la escuela. El caso de un centro de Educación Infantil y Primaria de Huelva

Inmaculada González-Falcón; Pilar García-Rodríguez; Inmaculada Gómez-Hurtado; José Manuel Coronel-Llamas, María José Carrasco-Macías. Universidad de Huelva.

El presente trabajo se enmarca dentro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Desde hace más de cinco años, RILME intenta contribuir a la investigación internacional sobre liderazgo exitoso y mejora de la escuela. Con esta intención, entre otras acciones, está reforzando su participación en el ISSPP (International Successful School Principalship Project). Esta contribución forma parte

de la investigación que actualmente se está realizando en España sobre ISSPP. El objetivo es examinar las características y estrategias del liderazgo y gestión de los directivos escolares en una amplia gama de escuelas para, a continuación, identificar sus efectos en el comportamiento y rendimientos del alumnado, en el profesorado, en las relaciones con la comunidad y en la cultura del centro. Para ello, se realizan estudios de caso en distintos centros educativos. La investigación que aquí se presenta es un estudio de caso del segundo nivel del ISSPP. Es decir, un centro de educación infantil y primaria público de la provincia de Huelva con resultados escolares más bajos a lo esperado por su trayectoria y alto nivel económico y sociocultural.

Durante el trabajo de campo, y siguiendo las directrices metodológicas del ISSPP, se ha revisado documentación del centro (proyecto educativo) y se han aplicado cuatro entrevistas en profundidad a la directora, cuatro entrevistas a profesores/as con suficiente antigüedad en el centro, un grupo de discusión a padres y madres, un grupo de discusión a estudiantes de los últimos cursos y una entrevista a un agente externo, en este caso, a la asesora del centro de profesores de referencia. Para el análisis de la información se han tenido en cuenta las categorías ISSPP, adaptándose y contextualizándose a la realidad del centro según cinco núcleos temáticos: 1) la descripción del centro y su contexto comunitario; 2) su historia, situación actual y desempeño académico; 3) historia biográfica y perfil narrativo de la directora; 4) su gestión y estrategias de liderazgo; 5) los efectos del liderazgo sobre la comunidad, el comportamiento y resultados escolares de los estudiantes.

Los resultados parecen indicar que en el centro impera un estilo de dirección democrático y un liderazgo distribuido. Se identifican diferentes modalidades de influencia en función de la tarea, aunque con alusiones recurrentes a la cultura de centro para influir en la toma de decisiones. La directora se esfuerza por mantener la buena imagen que el centro ha tenido durante sus más de 75 años de historia y para ello continúa incentivando la innovación, coordinación del profesorado, y participación activa de las familias y agentes externos. No obstante, las últimas pruebas de diagnóstico señalan resultados más bajos que en cursos anteriores. Algunas de las variables que, según primeros análisis, pueden estar influyendo en ello tienen que ver con el proyecto de dirección y estilo de liderazgo (participar en numerosos programas y no dejar tiempo y espacio suficiente para el debate de algunas propuestas); los apoyos recibidos (menor asesoramiento externo dada la buena reputación del centro) y la inestabilidad de la plantilla (especialmente en Primaria).

ABSTRACT COMUNICACIÓN UNIVERSIDAD DE MADRID

El liderazgo escolar exitoso, un liderazgo pedagógico y comprometido. Estudio de Casos del proyecto internacional ISSPP en España

Reyes Hernández-Castilla, F. Javier Murillo

Presentamos el resultado de la primera investigación en el marco del International Successful School Principalship Project (ISSPP) realizado en España. Este proyecto bebe de investigaciones como la realizada por Day (2000) referida al estudio de escuelas que están en procesos de cambio; el Liderazgo Exitoso, llevado a cabo por Swann, R., Gurr, D., Ford, P., Drysdale, L., Hardy, R., y Di Natale, E. (2003). Así como

el realizado sobre el liderazgo en las asociaciones escuela-comunidad (Kilpatrick, Johns, Mulford, Falk y Prescott, 2002), y también de otros estudios acerca del liderazgo para el aprendizaje organizacional (Mulford, Siliņš y Leithwood, 2004).

El objetivo de este estudio, para los 21 países participantes, ha sido observar el papel del director/a en la escuela. En él se describen los rasgos, las actitudes, las creencias y los comportamientos del líder escolar exitoso.

El enfoque metodológico cualitativo de estudio de casos es empleado e iniciado por Day *et al.* (2000) sigue un protocolo internacional compartido utilizando una multiperspectiva sobre el liderazgo. En Madrid se han seleccionado cuatro escuelas, dos de Educación Primaria y dos de Secundaria.

En la investigación sobre el liderazgo escolar exitoso llevada a cabo por Leithwood y Riehl (2005) se señalaron cuatro elementos básicos necesarios presentes en los líderes exitosos: 1) el establecimiento del sentido y la dirección del centro, 2) el desarrollo de las personas, 3) el rediseño de la organización, y 4) la gestión del currículo. Los cuales están presentes en la base de los instrumentos de recogida de datos de este estudio internacional

En el análisis aparece que los líderes y sus escuelas: a) tienen una visión del futuro del centro compartida; b) promueven un estilo de liderazgo colaborativo con sistemas de trabajo eficaces; c) motivan el desarrollo de su equipo directivo que está altamente cualificado en la gestión y la docencia, d) desarrollan un liderazgo pedagógico, porque son conscientes de su influencia; e) se caracterizan por la apertura a la comunidad, y f) manifiestan una actitud positiva hacia la innovación.

Este estudio, que complementa a otros ya difundidos del proyecto ISSPP, resalta el papel esencial de los líderes de los centros en la mejora de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Day, C. y Gurr, D. (Eds.). (2013). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field.* Londres: Routledge.

Gurr, D. y Drysdale, L. (2003). Successful School Leadership: Victorian case studies, *International Journal of Learning, 10*, 945-957.

Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I., y Prescott, L. (2002). More than an Education: Leadership for Rural School-Community Partnerships. Barton, ACT, Rural Industries Research and Development.

Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. A. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes* .(3). Londres: Springer Science y Business Media.

Silins, H., y Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(3-4), 443-466.

Swann, R., Gurr, D., Ford, P., Drysdale, L., Hardy, R., y Di Natale, E. (2003). Successful school leadership in Victoria: three case studies. *Leading and Managing*, *9*(1), 18.

ABSTRACT COMUNICACIÓN UNIVERSIDAD DE OVIEDO

La dirección de centros y el liderazgo en el contexto de una propuesta de Política educativa de éxito en Secundaria basada en la micropolítica

Benjamín Menéndez Martínez

La comunidad científica nacional e internacional cuenta ya con abundantes evidencias que muestran las actuaciones de éxito para una mejora generalizable y sostenible de la escuela (Fryer y Dobbie, 2013; Lizasoain y Angulo, 2014; Murillo, 2015; OCDE, 2015). En todos ellos, la dirección de centros y el liderazgo aparecen como ámbitos de mejora esenciales y los estudios de caso en dichos ámbitos revelan las actuaciones que inciden de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la mejora de los estudiantes (Day y Gurr, 2014; Murillo, 2015b).

Por otro lado, la literatura apunta que tan importante como determinar los ámbitos de mejora comunes, lo es atender al contexto de cada sistema matizando la fase de mejora no sólo del sistema en sí (Barber & Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), sino también de los propios ámbitos de mejora considerados clave, matices que determinarán el tipo de política educativa necesaria para la mejora (Hopkins, 2013). A su vez, para la aplicación exitosa de las políticas educativas, la micropolítica se revela como pieza clave en la mejora de los sistemas educativos, atendiendo a las barreras de la cultura escolar y del sistema (Viñao, 2006; San Fabián, 2011), y superando, por su falta de eficacia sostenible y generalizable, tanto las políticas burocráticas impositivas (Bolívar, 2005, 2012, 2013; OCDE, 2015), como aquellas que delegan la mejora en la autonomía de los centros (Hopkins, 2013).

En este contexto, este artículo describe una investigación en curso cuyo objetivo principal es hacer una propuesta de organización de centro y práctica docente desde la micropolítica para fomentar la mejora en los centros de Enseñanza Secundaria. Se ofrece el marco metodológico de dicha investigación al amparo de los procedimientos de investigación y a los resultados obtenidos por la bibliografía en relación al liderazgo y la dirección de centros. (Jacobson y Ylimaki, 2011; Moos, Johansson y Day, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado el 26/08/2014 de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Bolívar, A (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. Recuperado el 10/03/2016 de http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (2013), Mejorar los procesos y los resultados educativos: lo que nos enseña la investigación, en Machado, J. y Alves, J.M. (eds.). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivaçâo, Direçâo de Escolas e Politicas Educativas*. Oporto: Universidade católica Portuguesa. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Servico de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME), pp. 107-121.

Day, C.; Gurr, D. (2014) *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*; London: Routledge.

Fryer, R. y Dobbie, W. (2013): “Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence

from New York City". American Economic Journal: Applied Economics 5:4. Recuperado el 6/09/2014 de http://scholar.harvard.edu/files/fryer/files/dobbie_fryer_revision_final.pdf

Hopkins, D. (2013) *Exploding the myths of school reform*. Camberwell: Open University Press.

Jacobson, S.; Ylimaki, R. (2011). *US and Cross-National Policies, Practices and Preparation: Implications for Successful Instructional Leadership, Organizational Learning, and Culturally Responsive Practices*. Springer: Dordrecht, The Netherlands.

Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco: metodología y primeros resultados. Madrid: *Participación educativa*, segunda época, 4 julio, 17-27. Recuperado el 6/09/2014 de http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4artlizasoainangulo.pdf

Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better, Mckinsey and Company: London. Recuperado el 26/08/2014 de http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Moos, L.; Johansson, O.; Day, C. (2011) *How School Principals Sustain Success over Time: International Perspectives*. Springer: Dordrecht, The Netherlands.

Murillo, F.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 13(1), 69-102.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015b). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE, 21*(1), art. 1.

OECD (2015). *Políticas educativas en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas.* Recuperado el 8 de enero de 2016 de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201509/politicaseducativasparalaweb.pdf

San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 326, 41-60.

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, 42-60, Madrid: Morata.

ABSTRACT COMUNICACIÓN UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Liderazgo escolar y contexto educativo favorable. Un estudio en dos I.E.S.

Antonio Benítez,Matías Reviriego

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación llevado a cabo por ISSPP, cuyo objeto es conocer las características del liderazgo ejercido por los directores de los centros educativos y su relación con los resultados.

Para ello, se planteó el siguiente objetivo:

Establecer una comparativa entre el liderazgo ejercido por los directores de dos IES, cuyo ISEC es alto, identificando y examinando las características y estrategias

utilizadas y describiendo los efectos que causan sobre los resultados académicos, la cultura de la escuela y las relaciones con la comunidad en cada caso.
Siguiendo la propuesta metodológica de ISSPP, se ha utilizado una metodología cualitativa, a partir del método de estudio de casos. Éstos se han realizado en dos I.E.S. ubicados en la provincia de Sevilla, atendiendo a los criterios exigidos por ISSPP:

Prerequisites and results	BadPrerequisites	GoodPrerequisites
Resultsbetterthanexpected		*I.E.S Azahar*
Resultslowerthanexpected		*I.E.S Las Indias*

Para la recogida de datos y ante la imposibilidad de acceder a todos los miembros, se realizó una muestra selectiva y representativa de la comunidad educativa de cada uno de los centros. Le fueron realizadas entrevistas en profundidad al director, a cinco profesores (de los cuales uno pertenecía al equipo directivo), dos familias (pertenecientes al AMPA) y un asesor del CEP, como agente externo). Con los alumnos (dos grupos de 5-8) se empleó el focusgroup.
Para el análisis de los datos recogidos se construyó un sistema de categorías *ad hoc*.
Una vez analizados y comparados los resultados obtenidos en ambos casos, se concluye:
Que ambos directores asumen cargos directivos desde el inicio de su actividad docente por vocación y responsabilidad siendo la experiencia lo que ha contribuido al desarrollo de su liderazgo y no la formación reglada recibida en materia de dirección; en sendos casos es muy escasa.
Que el liderazgo ejercido en ambos centros está focalizado en la figura del director. Este liderazgo presta especial atención a los aspectos organizativos y a la gestión de los recursos materiales y humanos. Destacan como principales estrategias:
Implicación personal en los diferentes planos de la institución ejerciendo como auditor y asesor interno.
Fortalecer el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa. Es preciso destacar que en el I.E.S. Las Indias parte del equipo docente difiere del líder y no se encuentra comprometido con su proyecto.
Potenciar la disciplina en pro de un ambiente escolar seguro y cómodo donde el alumno se responsabilice de su educación.
Que ambos directores se responsabilizan de las relaciones institucionales externas, trabajando por establecer una red de contactos amplia y enriquecedora que proporcione a su centro una posición de prestigio en el “mercado”.
Que mientras el liderazgo ejercido en el I.E.S. Las Indias carece de estructuras que favorezcan la coordinación de actividades y la construcción de un aprendizaje organizativo, en el I.E.S. Azahar el trabajo realizado por el director ha permitido construir una visión compartida de los objetivos y una estructura sólida de trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

Investigación sobre Liderazgo Escolar en España en el contexto internacional

F. Javier Murillo (coord.), Julián López-Yáñez, Antonio Bolívar, José Manuel Coronel

RESUMEN GENERAL

El estudio del liderazgo y la dirección escolar se ha convertido en uno de los tópicos de investigación más fructíferos en los últimos años en España y en todo el mundo. En este simposio se busca ofrecer una imagen sintética pero global de los esfuerzos investigadores que se están haciendo en estos momentos sobre esta temática.
Para ello se cuenta con cuatro aportaciones complementarias. En primer lugar se hace una revisión de las investigaciones sobre dirección y liderazgo escolar realizadas en España en estos últimos años. La mirada específica se centra en cuatro líneas que, según el autor, se están focalizando los esfuerzos: los nuevos enfoques de liderazgo, el acceso a la dirección, las competencias y funciones de la dirección escolar en España, y la línea de género y dirección escolar. La segunda aportación abre la mirada al campo internacional ofreciéndonos una panorámica de lo que se hace en el resto del mundo. Se centra específicamente en dos enfoques, el del liderazgo distribuido y el del liderazgo exitoso en el marco de la red *International Successful School Principalship Project (ISSPP).* Una perspectiva más específica hacia dos líneas de investigación y dos proyectos que se están realizando en la actualidad conforma la tercera aportación: una de ellas es sobre Liderazgo Pedagógico en Comunidades Profesionales de Aprendizaje, y la otra sobre Identidad Profesional de los directivos.
Cierra el simposio una aportación de carácter global y crítica acerca de la investigación sobre Liderazgo escolar que se está haciendo en nuestro país.

RESUMENES INDIVIDUALES

Una mirada de la investigación en España sobre Liderazgo escolar

F. Javier Murillo

La investigación sobre liderazgo escolar se ha convertido en uno de los temas fundamentales de la investigación educativa, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. De esta forma, y centrándonos en el espacio más cercano, es fácil ver como en este siglo XXI se han multiplicado los artículos de investigación, las tesis doctorales y los proyectos de investigación financiados con fondos competitivos orientados a describir, explicar y comprender diferentes aspectos del liderazgo y de la dirección.
Es posible distinguir cuatro grandes ámbitos de la investigación sobre liderazgo escolar en España desarrollados en la última década.
En primer lugar, en línea con los avances en otros países, se han llevado a cabo en estos últimos años algunas buenas investigaciones sobre los nuevos enfoques en la dirección y el liderazgo escolares. Así, planteamientos tales como liderazgo distribuido, pedagógico, para el aprendizaje, para la justicia social, inclusivo, resiliente..., están siendo de objeto de estudio en diferentes trabajos. En esa línea se han desarrollado en los últimos años algunos proyectos de investigación, así como buenas tesis doctorales.

Uno de los mayores retos del sistema de dirección escolar en España es el acceso a la función directiva. Aunque el procedimiento ha ido cambiando en los últimos años, se mantiene el fenómeno de que una gran cantidad de puestos se quedan sin ser cubiertos por falta de candidatos, haciendo que la Administración tenga que nombrarlos directamente. El estudio de por qué ocurre y cómo modificar la situación es una de las líneas de investigación en la actualidad en España. Directamente ligado es la investigación, tanto con finalidad descriptiva como normativa, sobre la formación de los directores.

La tercera línea de investigación a la que hacemos referencia aborda las actividades, competencias y dificultades del ejercicio de la función directiva. Temas tales como las motivaciones y resistencias, la controvertida profesionalización de los directivos, el síndrome de bournout en este colectivo, o sus habilidades sociales han sido abordabas en los últimos años por investigadores e investigadores en España.

Una cuarta y última línea y, con una fuerte predominancia en nuestro contexto, es la investigación sobre dirección escolar y género. En esencia, es posible encontrar tres tipos de trabajos empíricos desarrolladas en el siglo XXI sobre esta temática. En primer lugar, estudios descriptivos que se centran en mostrar una panorámica de la situación de la mujer en la dirección escolar. Otro grupo de investigaciones se ocupan de analizar las barreras y los obstáculos que tienen las mujeres en el acceso y el desempeño de la dirección; y, por último, encontramos trabajos con un enfoque más descriptivo y analítico, que se dedican a mostrar el trabajo que las mujeres ejercen en los puestos directivos.

La investigación sobre la dirección y el liderazgo desarrollada en los últimos años en España muestra, así, dos miradas complementarias: una visión del presente, centrada en los problemas y disyuntivas que la atenazan, junto con una mirada de futuro, que busca abrir nuevos caminos para su desarrollo.

Perspectivas actuales de investigación sobre el liderazgo educativo

Julián López-Yáñez

Esta comunicación analizará dos de las perspectivas actuales de investigación sobre el liderazgo educativo que aparecen destacadas en la literatura internacional especializada y a las que nuestros proyectos actuales se encuentran vinculados.

Por la importancia que ha adquirido en los últimos años, revisaremos en primer lugar la perspectiva que contempla el liderazgo como un fenómeno social y *distribuido*. Frente a las perspectivas individualistas, centradas en la persona que ejerce el liderazgo (Yukl, 1999; Gunter y Ribbins, 2003; Harris y Day, 2003), la perspectiva distribuida asume que este es un fenómeno que se localiza en una gran variedad de lugares y agentes, sin que se pueda asociar a un particular rol o estatus, y que emerge de la red de interacciones que se establece en toda comunidad de práctica (Harris, 2008; Gronn, 2003b, 2009; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009).

La expresión ‘liderazgo distribuido’ no solo hace referencia al hecho de que en muchas organizaciones el liderazgo es *compartido* (Spillane, 2006), que está *repartido* o *descentrado* (Gronn, 2003a: 63), o bien que hay una alta *densidad de liderazgo* (Sergiovanni, 2000). Además alude a la naturaleza misma del fenómeno que es inequívocamente social, ya que como plantea Spillane (2006) no se trata de algo que hagan los líderes, sino de algo que tiene lugar *entre los líderes,* así como entre éstos y

los seguidores. Por otro lado, cada vez hay un mayor consenso en torno a la idea de que el liderazgo que produce un impacto real en los resultados escolares es en gran medida distribuido (Gronn, 2000; Harris, 2009).

Por otro lado, el hecho de que la función de dirigir las escuelas se encuentre en nuestro país en manos de un *equipo directivo*, hace muy necesaria una investigación rigurosa sobre los patrones o modalidades, los protagonistas y los efectos de la distribución del liderazgo en las escuelas españolas.

Por otro lado el amplio conocimiento que tenemos hoy día sobre el fenómeno del liderazgo educativo y sus efectos se debe en buena medida a la acción concertada de la red *International Successful School Principalship Project (ISSPP).* Esta red es desde 2001 la principal comunidad internacional de investigadores trabajando sobre la misma temática en el ámbito educativo. Desde sus inicios hasta 2012 la investigación en ISSPP se orientó hacia el liderazgo en centros escolares exitosos (Línea 1). A partir de esa fecha se establecieron dos nuevas líneas: el liderazgo escolar en centros con resultados peores de lo esperado y por tanto necesitados de mejora (Línea 2) y la construcción de la identidad profesional de los directores escolares (Línea 3). En la actualidad 25 países de los cinco continentes son miembros de la red ISSPP y elaboran estudios de caso con las pautas conceptuales y metodológicas comunes desde su fundación.

Precisamente, los grupos de investigación a los que representan los participantes en este Simposio están configurando en este momento una sub-red dentro de ISSPP que concierte las acciones de los países hispanohablantes y lusohablantes que han participado en la red desde sus inicios hasta hoy. Esta comunicación analizará también los logros alcanzados y los retos que se plantean a la investigación en nuestro país sobre los factores de éxito asociados al liderazgo escolar desde la perspectiva de ISSPP.

Investigación sobre liderazgo pedagógico: Comunidad Profesional de Aprendizaje e Identidades profesionales de los directivos escolares

Antonio Bolívar

En esta contribución se exponen dos líneas de investigación recientes que, como Proyectos I+D, está trabajando mi grupo, referidas a liderazgo pedagógico y comunidad profesional (Bolívar, 2014) y la que estamos iniciando sobre identidad profesional de la dirección escolar. Ambas tienen se enmarcan en líneas más productivas a nivel internacional (Robinson et al., 2009; Leithwood y Louis, 2011; Harris, 2014) sobre el tema y, particularmente, con el *International Successful School Principalship Project* (ISSPP), que coordina Christopher Day. Por eso, nos importa actuaciones y prácticas que documentan un éxito en los logros educativos de la escuela.

En la primera (*Liderazgo pedagógico y desarrollo de la Escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje)* hemos constatado la construcción colectiva de capacidades de mejora de la escuela mediante estudios en profundidad de casos, debidamente seleccionados, que evidencian progresos en sus niveles de éxito educativo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (DuFour *et al.*, 2008; Stoll y

Louis, 2007). En conjunto, hemos aportado orientaciones y buenas prácticas de liderazgo y desarrollo de los centros escolares, contrastando las procedentes de otros contextos internacionales.

En la segunda (*Identidad profesional de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*), que estamos iniciando, en conexión y como desarrollo uno de los *strand* ("Principals' identities") del ISSPP, se plantea un enfoque nuevo en la investigación sobre la dirección escolar: la identidad profesional de los directores desde un enfoque narrativo, vinculada -a su vez- con el liderazgo escolar exitoso. Recientemente Grow, Day y Möller (2016) han propuesto un marco para guiar las futuras investigaciones sobre la construcción y desarrollo de la identidad de la dirección escolar. Proponemos investigar cómo los directivos escolares construyen y reconstruyen sus identidades profesionales de liderazgo, en conexión con sus comunidades escolares y en el marco de su desarrollo y construcción (*formación y profesionalización*). Esto supone entender que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de las identidades directivas, así como el ejercicio continuado de unas buenas prácticas transforma las identidades previas.

Esta línea de investigación resulta de interés particular en el caso español, por presentar los directivos una "doble identidad" (docente/director), ser/estar, discontinua en su carrera, junto a otras duplicidades (gestor/líder, representante de la administración/compañeros). Su estudio *desde una perspectiva biográfico-narrativa,* ya empleada en otras investigaciones (Bolívar et al., 2001; Bolívar y Domingo, 2006), nos permite conocer su desarrollo y reconstrucción. La identidad se *construye* en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social (Bolívar, 2006). Es común, por tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: "identidad para sí" e "identidad para otros" (Dubar, 2000; Ricoeur, 1996). Las identidades profesionales son el *resultado de un largo proceso* de socialización, con tres factores en interacción dinámica (Day *et al*., 2006): socioculturales; contexto de trabajo, y personales.

Investigar otros Liderazgos

José Manuel Coronel Llamas

Quisiera aprovechar esta oportunidad que se me ofrece para compartir con ustedes algunas reflexiones suscitadas por el título del Simposio. Nadie discute que por unas razones u otras con el paso del tiempo nos hemos referido en la investigación y en la práctica desarrollada en la escuela al papel del liderazgo, especialmente, a la hora de comprender las dinámicas de funcionamiento organizativo y los procesos que de un modo u otro conducen a la mejora. Sin embargo, desde mi punto de vista, creo que hemos puesto en exceso -por no decir que casi exclusivamente-, el foco en la dirección escolar, particularmente en la figura del director o directora. Ahora no es momento de entrar en las razones de ello. Lo que quiero plantear, trata de acercarse a las consecuencias y efectos producidos de este modo de proceder en la investigación. En mi opinión, y espero que no se malinterprete esta afirmación, creo que la investigación sobre el liderazgo debería dejar un ratito tranquilos a los directores y directoras y buscar nuevos actores y escenarios. La gestión es una cosa y el liderazgo otra. Reconozco que asociarlas tiene algunas ventajas indudables que afectan de lleno al propio proceso de investigación en términos no sólo teóricos sino metodológicos.

También es cierto -como así reconoce la investigación- que cuando van de la mano los efectos positivos se potencian. En cualquier caso, considero que la investigación debería avanzar un paso más allá. Esto nos llevaría en primer lugar a tener que cuestionar esta pareja de hecho y de derecho surgida. En no pocas ocasiones, tengo la sensación que más que liderazgo estamos hablando de “lidermando”. Como sabemos, las posiciones formales no garantizan el liderazgo automáticamente. El liderazgo es otra cosa. La investigación debería explorar -y subrayo el verbo explorar en el sentido de asumir incertidumbres, paradojas y perplejidades-, y estar abierta a otras formas de expresión del liderazgo en las organizaciones educativas. Esto lleva tiempo y es más complicado, indudablemente. Que se lo pregunten a los antropólogos culturales. En cualquier caso, me parece que este esfuerzo puede resultar beneficioso para la investigación y sobre todo, para las organizaciones educativas. Si tratamos de conocer y comprender el funcionamiento de las organizaciones educativas, investigar el desarrollo de otros liderazgos en dichos escenarios puede ser un reto interesante de asumir. Recuerden ustedes: trabajos de fin de grado o de másteres, tesis doctorales, proyectos de investigación, redes de investigación…

Pósters

“SINTO-nizando”. Programa Integral de Educación Emocional y Social con Perspectiva de Género en Educación Secundaria Obligatoria

Aixa Permuy Martínez, Rubén Torres Campelo, María José Méndez Lois

INTRODUCCIÓN. SINTO-nizando es un programa, actualmente en desarrollo, creado por y para el IES “Xulián Magariños” de Negreira en colaboración con el Seminario Permanente de Emocionalidade, Xéneros e Desenvolvemento Humano (EXDEHU) del ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

Un programa integral de educación emocional y social con perspectiva de género dirigido al alumnado de 2º curso de la ESO, a su profesorado y a sus familias que se propone, no sólo cómo un trabajo para el desarrollo integral de los chicos y las chicas, sino como una medida de atención a la diversidad para potenciar el desarrollo de actitudes y comportamientos igualitarios y pacíficos.

Trabajamos con los cinco grupos de 2º de ESO en la tutoría, con el “agrupamiento”, configurado por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por su “bajo” perfil académico, también en las materias disciplinares con el apoyo de su profesorado y con las familias desarrollando estrategias y destrezas de educación positiva en acciones de educación familiar.

OBJETIVOS.

- Contribuir al desarrollo emocional y social del alumnado evitando posibles restricciones asociadas al género y/o a la orientación afectivo-sexual.
- Desarrollar las relaciones positivas e igualitarias entre profesorado y alumnado en un ambiente de aula motivador, confiable y optimista.
- Mejorar la relación entre alumnado y familia, dotando a esta última de herramientas, estrategias y técnicas para la educación positiva y respetuosa de las hijas y de los hijos adolescentes.

MÉTODO. SINTO-nizando se caracteriza por aplicar metodologías de carácter grupal, activas, dinámicas y participativas, centradas en la persona y en la asunción de su propia responsabilidad para la construcción de aprendizajes significativos.

Se busca crear un ambiente integrador, de confort, confianza y respeto dentro del grupo, posibilitando y estimulando la expresión libre y honesta de las opiniones y emociones de todas las personas, igual que su participación en todas las actividades que se lleven a cabo.

El trabajo se desarrolla a través de tres líneas de intervención:

1. La educación emocional y social en la acción tutorial.
2. La inclusión de estrategias de educación emocional en las materias disciplinares con el “agrupamiento”.
3. La educación familiar.

PREVISIÓN DE RESULTADOS. Siguiendo a Álvarez González (2001) los efectos de la educación emocional en los/as adolescentes se pueden traducir en:

- Aumento de las habilidades sociales y mejora de las relaciones intra e interpersonales.
- Aumento de la autoestima y disminución de pensamientos destructivos. Disminución de la tristeza, de la sintomatología depresiva, del estrés y la ansiedad.

- Reducción de la agresividad, violencia, conducta disruptiva, desordenada y antisocial.
- Mejora del rendimiento académico y reducción de las faltas de orden en el aula y en el centro.
- Reducción de los factores de riesgo relacionados con el consumo de drogas, conductas delictivas, relaciones sexuales de riesgo, etc.
- Mejora en la adaptación familiar, escolar y social.

Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D)

Comunicaciones orales

Análisis de un proceso de innovación aplicado y focalizado en un museo de ciencia

Marta Soler Artiga

Se analiza un proceso de innovación aplicado y focalizado en el enfoque didáctico de un museo de ciencia. Se persigue describir un enfoque didáctico que puedan adoptar los actuales museos de ciencia a la vez que se analiza el proceso de innovación que lo tiene por objeto, para aportar estrategias catalizadoras en su forma de pensar, hacer o comunicar. Como marco teórico de referencia para abordar estas cuestiones se toman tres opciones de forma decidida y justificada: apostar por la innovación como un vector que orienta y estimula el cambio basándose en la evaluación constante y formadora (Cornella, Rimari y Moreno); entender los museos como agentes educativos contemporáneos con características propias (Guisasola, Viladot y Dillon), y apostar por el enfoque didáctico como sello de identidad de cada museo (Padró).

Una vez revisada la clasificación actual de enfoques didácticos de museos se opta por elaborar un nuevo enfoque didáctico: uno que integre las maneras de hacer, pensar y comunicar de la ciencia escolar (Izquierdo), la transposición museográfica (Marandino) y la complejidad (Pujol). Este se denominará enfoque didáctico complejo y se redefinirá teniendo en cuenta los datos de esta investigación.

Las decisiones metodológicas se han basado en tres aspectos complementarios: un paradigma crítico con orientación evaluativa, una metodología principalmente cualitativa y una modalidad de análisis de caso. La investigación se desarrolla en cinco fases diferenciadas: una primera en que el equipo educativo del Museu Agbar de les Aigues evalúa los talleres del museo (actividades de aula) y se diseña el proceso de innovación; una segunda en la que se evalúan los talleres ya innovados; una tercera en la que se evalúan los itinerarios (actividades en la exposición), y una cuarta en la que se evalúan los itinerarios ya innovados. La quinta fase está destinada al análisis de todo el proceso, de modo que los instrumentos creados para guiar el proceso de innovación (observaciones, tabla de propuestas, grupos de discusión, encuestas al profesorado) se convierten en instrumentos de recogida de datos. Todas las producciones generadas por estos instrumentos se convierten en datos al ser analizadas mediante un único instrumento. Sus categorías de análisis recogen el enfoque didáctico complejo. Se leen todas las producciones, se identifican los fragmentos de significatividad y, una vez deducido a qué ámbito y categoría pertenece cada fragmento, se comprueba que ni el profesorado ni el equipo educativo entienden cada categoría siempre del mismo modo: se pueden diferenciar cinco posicionamientos según la complejidad con que se tengan en cuenta los dos conceptos de la categoría. El trabajo anterior conduce a la obtención de resultados. Y su interpretación a conclusiones que pueden orientar nuevos procesos de innovación y enfoques didácticos de museos que quieran incorporar la complejidad en su proyecto educativo.

Archivos digitales para (el diseño de actividades de) la enseñanza de las Ciencias Sociales

Enrique Gudín de la Lama

INTRODUCCIÓN

El esfuerzo digitalizador de los últimos años ha dado un vuelco a la accesibilidad de archivos, documentos y prensa que hasta hace pocos años estaban restringidos a la presencia física del investigador en los archivos o hemerotecas que pretendiese investigar.

Para el profesor de Ciencias Sociales -sea del nivel que sea: primaria, secundaria, bachillerato o universidad- constituye una enorme ventaja que le puede facilitar una enseñanza más rica de los contenidos propios de su área. No obstante, la versatilidad y abundancia de materiales es tal que el peligro es verse sobrepasado por ellos, de ahí que sea prudente establecer algunos criterios, algunos puentes, algunas ideas y sugerencias que permitan sacar fruto de esos recursos para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

OBJETIVOS

El objetivo de la comunicación es proponer metodologías y estrategias didácticas apropiadas para el uso de archivos digitales en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero no como un mero instrumento que ilustre los conceptos o conocimientos que se pretenden abordar en clase, sino como parte constitutiva de un proceso de enseñanza de competencias propias de las ciencias sociales, es decir, usar los archivos digitales como fuente de recursos para tareas y secuencias de actividades que faciliten la adquisición de los alumnos de unas u otras competencias sociales, culturales, históricas o geográficas. Tal planteamiento ya se ha empezado a poner en marcha con alumnos del grado de maestro de primaria con resultados alentadores.

MÉTODO

Analizar los principales estudios, propuestas y reflexiones realizadas en los últimos tiempos por expertos en didáctica de las Ciencias Sociales en relación a la enseñanza por competencias en esas áreas y adecuar esas propuestas y sugerencias al ámbito concreto de los archivos digitales.

RESULTADOS

Se pretende ofrecer un cambio de enfoque que permita llevar a cabo un vuelco significativo en la enseñanza de las ciencias sociales centrado en el uso de estrategias y recursos alrededor de dos ejes: las competencias propias de las Ciencias Sociales y los archivos digitales. Es decir no se van a elaborar propuestas didácticas concretas (unidades didácticas o secuencias de actividades), sino más bien propuestas que faciliten rendir frutos didácticos tanto en los niveles de educación obligatoria como en los de no obligatoria.

CONCLUSIONES

Es imprescindible llevar a cabo la integración de la enseñanza por competencias en el sistema educativo. Todavía es un planteamiento novedoso, pero la progresiva implantación de ese presupuesto educativo en los próximos años hace necesario investigar las distintas formas en que puede llevarse a cabo. La accesibilidad de los archivos digitales y la abundante información que ya poseen permite que sea un campo en el que se aúnen no solo lo novedoso del planteamiento por competencias sino también la integración orgánica de las nuevas tecnologías al quehacer pedagógico.

Predictores del miedo y el rendimiento infantil: el contexto pluricultural de Ceuta

Federico Pulido Acosta, Francisco Herrera Clavero

Existe gran preocupación por el bajo rendimiento académico, lo que promueve la búsqueda de nuevas fórmulas de actuación, remarcando la importancia que tienen las emociones. Se pone el foco en el miedo, reacción negativa, iniciada en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y con una finalidad adaptativa.

El trabajo se enfoca sobre el ámbito de Educación Primaria, del que se toma la variable Rendimiento. Queda enmarcado en Ceuta, caracterizada por su diversidad cultural.

El objetivo fue analizar cuáles son los predictores de Miedo y Rendimiento en este alumnado, así como conocer qué relación existe entre las variables de estudio.

Se seleccionó una muestra integrada por 404, de 6 a 12 años (M=9.4, D.T.=1.63, Rango=6-12), siendo el 47.8% niños y el resto (52.2%) chicas. El 68.8% fueron musulmanes y el 31.2% cristianos.

Para evaluar el miedo se empleó el FSSC-II (alpha de Cronbach .955). Se obtuvieron 5 factores (Miedo a lo Desconocido, la Muerte, los Animales, la Crítica y Miedos Escolares -varianza explicada 43.760%-). Se emplearon las calificaciones como medida del Rendimiento.

Para comprobar los predictores se empleó la regresión múltiple considerando como variable criterio Miedo, Rendimiento y factores. Como predictoras se usaron las sociodemográficas y la que no actuaba como criterio.

El Miedo Total tiene las variables Estatus, Género, Curso/Edad y Rendimiento como predictores. Para el factor de Miedo a los Animales son Género y Estatus. Para el Miedo a la Muerte Estatus y Género. Para el Miedo a lo Desconocido Curso/Edad, Estatus, Género y Rendimiento. Para los Miedos Escolares Cultura/Religión, Rendimiento Total y Género. Para el Miedo a la Crítica el Género.

Las niñas tiene niveles superiores de miedo (p=.000) para los totales y factores, siendo inversamente proporcional al Estatus (p<.005) en totales y todos los factores excepto el Miedo a la Crítica (p=.328). Los niños de menor edad registran niveles más altos (p=.000) de Miedo total y de cada factor. Los musulmanes presentan niveles más altos en los totales y factores (p<.04), excepto el Miedo a la Crítica (p=.952).

El Rendimiento tiene como predictores Cultura/Religión, Género, Miedo Total y Estatus. El Rendimiento en Lengua Castellana Cultura/Religión, Curso/Edad, Género y Miedo Total. En Matemáticas Cultura/Religión y Edad. En Conocimiento del Medio Cultura/Religión, Curso/Edad, Género y Miedo Total. En Inglés Miedo Total, Estatus, Género y Cultura/Religión. En Religión sólo la Cultura/Religión.

Los cristianos tiene mejores resultados (*p*=.000), excepto en Inglés (*p*=.219). Las niñas presentan mayores niveles en Lengua Castellana (p=.013). El Curso aparece en tres materias. El Estatus en los totales y en un factor, con resultados superiores para el alto (*p*<.002), excepto en Inglés (*p*=.228).

Miedo y Rendimiento Académico son inversamente proporcionales. Las diferencias son significativas en el Rendimiento en Inglés (*p*=.006) y el Rendimiento Global (*p*=.034).

Aparecen niveles medio-altos de Miedo. Entre los predictores aparecen el Género, el Estatus, la Cultura y la Edad. La muestra refleja niveles medio-altos en Rendimiento. Sus predictores Cultura-Estatus, Género y Edad.

Existe una relación, inversamente proporcional, entre ambas variables.

Se deben potenciar las competencias emocionales, especialmente entre los más jóvenes.

Los recursos lingüísticos en línea en contextos 1x1. Usos y prácticas del aprendiz de lenguas

Boris Vázquez-Calvo, Daniel Cassany

Desde 2009, el Departamento de Educación de Cataluña implementa el programa 1x1 en la ESO. Cada estudiante recibe un ordenador portátil con el objetivo de digitalizar el aprendizaje. La infraestructura tecnológica por sí sola no representa innovación metodológica ni pedagógica (Area 2011, Alonso et al. 2014, Warschauer 2009). Existen estudios previos que analizan los cambios en áreas como la lengua española (González 2012), la lectura (Cassany y Vázquez-Calvo 2014) o la escritura (Cassany 2013), con escasa mención a alteraciones en la práctica escolar. Los recursos lingüísticos en línea (diccionarios, traductores, verificadores, y otros) son herramientas de andamiaje en los procesos de lectoescritura (Warschauer 2009), pero su uso, enseñanza y aprendizaje no ha atraído la atención de la investigación, tampoco en contextos 1x1.

El trabajo presentado tiene como objetivos 1) describir la presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los recursos lingüísticos en línea (RLL), y 2) analizar el uso que el alumnado hace de RLL en las clases de lengua. Partimos de un enfoque metodológico de corte etnográfico (Barton y Hammilton, 1998). Dos profesores (catalán e inglés) de dos escuelas acceden a participar en la investigación. Las escuelas son significativas porque deciden continuar el programa 1x1, pese a los recortes presupuestarios. Dispensamos dos instrumentos de recogida de datos. Para el objetivo 1, construimos un diario de observación participante durante un periodo aproximado de dos meses. Para el objetivo 2, se registran en vídeo las pantallas de 0017 alumnos mientras resuelven resolución de una actividad situada deuna tarea composición escrita. La entrega de la actividad es voluntaria y se preserva la confidencialidad mediante un documento de consentimiento informado.

Levantamos un corpus de 17 horas de observación en dos grupos (1 profesor y 25 alumnos por grupo), y un diario de 8000 palabras, y otro corpus de 7 horas de vídeos de actividad en pantalla (de 17 alumnos voluntarios). El análisis del contenido y la triangulación de los datos obtenidos rigen el procesamiento de los datos. Identificamos tres grandes usos con recursos: 1) Prácticas orientadas a la forma, 2) Prácticas orientadas al sentido, 3) Prácticas ambivalentes. En cada grupo de Prácticas, aparecen los mismos RLL en distintos contextos de uso (comprensión, producción, revisión) y para resolver diversas dudas lingüísticas (ortográficas, gramaticales, léxicas, sintácticas). Identificamos usos con diccionarios, traductores, verificadores, analizadores morfosintácticos y conjugadores. El análisis de estas prácticas arroja resultados relevantes: 1) la elevada presencia de RLL en los procesos de lectoescritura de los aprendices de lengua, 2) la diversidad de contextos de uso y prácticas, 3) el desarrollo autodidacta de prácticas sofisticadas (selección crítica, retrotraducción, referencia a terceras lenguas, uso combinado o contrastivo de varios recursos), 4) los escasos niveles de criticidad y manejo de RLL por parte de algunos aprendices.

Pese a que los docentes no enseñan RLL, los alumnos los usan por su cuenta, con ciertos claroscuros. Sin duda, su enseñanza explícita podría fomentar un aprendizaje de lengua más consciente, autónomo y reflexivo si se capitalizan adecuadamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso, C., Guitert, M., Romeu, T (2014). Los entornos 1x1 en Cataluña. Entre las expectativas de las políticas educativas y las voces del profesorado. In *Educar*, vol. 50/1 pp. 41-64.

Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. In R*evista Iberoamericana de Educación*, No. 56, pp. 49-74.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.

Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? In *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, Abril 2013, pp. 1-24.

Cassany, D. & Vazquez-Calvo, B. (2014). Leer en línea en el aula. In *Revista Peruana de Investigación Educativa*. No. 6, pp. 63-87.

González Martínez, J. (2012). *El proyecto Educat1x1 y su impacto en la asignatura de Lengua Castellana. un primer análisis desde las Terres de l'Ebre*. Tesis doctoral. (Dirs.) Mercè Gisbert Cervera y Cinta Espuny Vidal. Tortosa: Universitat Rovira i Virgili. Warschauer, Mark (2009). Learning to Write in the Laptop Classroom . Writing & Pedagogy, Vol. 1, No. 1, pp. 101-112. Disponible en: http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/WAP/article/view/4886. Fecha de consulta: 28 Ene. 2015 doi:10.1558/wap.v1i1.101.

La figura del auxiliar lingüístico en el programa de colegios bilingües de la comunidad de Madrid

César Herrero Rámila

INTRODUCCIÓN. Dentro de la investigación principal, que tiene como objetivo principal analizar el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de sus docentes (y otros miembros de la comunidad educativa); para intentar comprender dicho Programa en general y otros aspectos más concretos en particular; como pueden ser la formación recibida y los recursos disponibles, entre otros; la presente comunicación se centra en un elemento fundamental, como son los auxiliares lingüísticos.

OBJETIVOS. Proporcionar información basada en la investigación desarrollada sobre la figura del auxiliar lingüístico desde la esfera de los diferentes colectivos investigados (docentes principalmente, familias y auxiliares).

Realizar una aproximación a la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el programa de enseñanza bilingüe investigado.

MÉTODO. Se ha seguido un enfoque metodológico cualitativo con finalidad exploratoria y descriptiva; el eje principal es la etnografía educativa y que, complementariamente, utiliza técnicas de recogida de información como el análisis documental y las entrevistas semi-estructuradas y además, emplea los grupos de discusión como estrategia para obtener unos datos más fiables y completos.

RESULTADOS. El auxiliar lingüístico se ha convertido en una figura vital dentro del Programa puesto que acerca la realidad del lenguaje y su cultura al aula, además de ser un gran apoyo para el profesorado a todos los niveles, lingüístico, didáctico y de trabajo.

CONCLUSIONES. El auxiliar lingüístico es un recurso muy importante, que necesita de reflexiones a nivel metodológico para obtener el máximo beneficio de su labor. Obviamente, existen aspectos susceptibles de ser mejorados, al menos desde la perspectiva de los sujetos investigados.

Se trata de un recurso muy importante si los auxiliares están mínimamente formados a nivel didáctico o con la predisposición y actitud adecuada. En caso contrario, su utilidad y rendimiento baja enormemente. Es decir, la personalidad e intereses de cada auxiliar influyen en su rendimiento y trabajo en los centros educativos; por lo que, se considera necesario un filtro en su selección y una mayor formación previa y continua.
Los docentes necesitan formación para maximizar el trabajo de los auxiliares, así como una mayor coordinación entre ambos colectivos.

Estandarización de REA's para la conformación del repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Paulina Saiz Aguilar, Rosa Armida Zayas Barreras, Luz María Camacho Angulo

La producción individualista y personal de materiales educativos y científicos de los profesores e investigadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa han representado hasta hoy un trabajo que no se capitaliza, ya que su elaboración representa un gran esfuerzo para quien lo desarrolla y solo lo utiliza en un momento del proceso educativo. Por otro lado, la búsqueda y selección de recursos educativos de calidad se vuelve cada vez más tediosa debido a la gran cantidad de materiales que se encuentran en la Web. Un Repositorio Institucional de Recursos Educativos es la solución a esta problemática; sin embargo, es necesario que dichos recursos cumplan con ciertos estándares de calidad para formar parte de él. Esta investigación refiere precisamente al proceso que se sigue para estandarizar los REA's que formarán parte del repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Para ello se analizaron las metodologías que han seguido las diferentes instituciones que ya cuentan con un repositorio para seleccionar los recursos que forman parte de él, con las normas de calidad requeridos para su inscripción en los directorios internacionales, acto que muy pocas universidades de México han logrado y de las cuáles estamos retomando sus experiencias. Como resultado tenemos un plan de capacitación para los profesores e investigadores que deseen que sus productos formen parte del repositorio donde se especifican los mecanismos que deberán seguir para cumplir con los estándares internacionales que se requiere que tengan los recursos educativos y producción académica que formarán parte del repositorio institucional.

El desarrollo del proceso de investigación en los cursos de licenciatura de la modalidad a distancia de la Universidad Federal de Maranhao (UFMA). Una propuesta de recursos didácticos digitales.

Reinaldo Portal Domingo.

La Universidad Federal de Maranhao, Brasil, ofrece **cursos de licenciatura a distancia** a través del Núcleo de Educación a Distancia, y ha venido trabajando desde 2009 en la elevación de la calidad de estos cursos por medio de un planeamiento didáctico especifico, que incluye la elaboración de una matriz curricular por disciplinas de los diferentes cursos, así como la utilización de diferentes recursos didácticos, a saber: videoconferencias, video clases, e-book, objetos de aprendizaje, materiales impresos, Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) y los recursos que en él aparecen.

Uno de los elementos que la universidad contemporánea debe desarrollar en los alumnos es el componente **investigación**, que debe ser desarrollado dentro de los cursos tanto presenciales como a distancia.

Actualmente los contenidos y actividades de investigación dentro de los cursos a distancia en la UFMA se reducen al contenido de la disciplina Metodología de la Investigación con una duración aproximada entre 60-90 horas clases. La investigación como herramienta docente debe estar presente durante la realización de todo el curso, algo que no sucede y debe pasar a ser una estrategia de trabajo.

Nos planteamos como **Objetivo**: Elaborar un sistema de medios didácticos digitales para apoyar la realización de la disciplina “Metodología de Investigación” de los cursos de graduación en la modalidad a distancia.

Este trabajo trató de responder a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los elementos de investigación que no deberían faltar en la asignatura Metodología de la Investigación de los cursos de licenciatura a distancia? ¿Con qué recursos didácticos cuenta el profesor de esta disciplina a distancia para realizar la mediación pedagógica dentro de la disciplina?

Tanto la bibliografía consultada como las búsquedas realizadas en diferentes repositorios y en la Web 2.0 muestran que existe un limitado grupo de medios didácticos digitales para el desarrollo de esta disciplina, destacándose el uso de materiales impresos y algunas videos/clases centradas en la explicación del profesor.

Este trabajo fue un estudio de carácter cualitativo, con elementos de modelación teórica a partir de una investigación bibliográfica, lo que sirvió de base para la elaboración de un sistema de medios didácticos digitales (con **objetos de aprendizaje**). El repositorio **La Esquina de la pesquisa**, servirá para apoyar el trabajo de la disciplina Metodología de la Investigación, la creación y desarrollo de habilidades de investigación que acompañen a los alumnos de inicio hasta el final de la culminación de sus estudios, para transformarlos en estudiantes/investigadores.

VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO COLABORATIVO CON TIC POR PARTE DE LOS ALUMNOS. ESTUDIO DE CASOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN.

Sonia Casillas Martín, Azucena Hernández Martín, Marcos Cabezas González.

La presente comunicación da a conocer una parte de la investigación que lleva por título “Aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto de la Escuela 2.0”, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2011-28071, y desarrollada entre los años 2012-2015 por el grupo de investigación GITE-USAL de la Universidad de Salamanca.Nuestro interés viene avalado por distintas investigaciones realizadas en los últimos años sobre las metodologías de aprendizaje colaborativo mediado por TIC, en las que se enfatizan los efectos positivos de las mismas en los contextos de enseñanza y aprendizaje; además de evidenciarse que este tipo de experiencias con estudiantes de distintos niveles educativos favorecen notablemente su rendimiento académico.

El propósito principal de esta comunicación reside en conocer las concepciones que los estudiantes de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, implicados en los proyectos de trabajo colaborativo con TIC estudiados, tienen sobre su participación en los mismos. Dentro de un contexto de investigación más amplio donde se realiza un estudio de casos múltiple, profundizamos en la percepción de los discentes, con una muestra compuesta por 253 estudiantes que participaron en los diferentes proyectos realizados en centros de Castilla y León, con altas prestaciones tecnológicas. El instrumento empleado para la recogida de información fue un diferencial semántico de 20 ítems con una escala de 1 a 7, junto a otra serie de preguntas abiertas, de un cuestionario online. Constaba de 4 factores o dimensiones que se establecieron mediante un estudio factorial: satisfacción, organización, creación y comprensión. Para el análisis de este cuestionario se optó por un planteamiento metodológico de tipo cuantitativo. Los resultados apuntan a que los alumnos se sienten muy satisfechos con estas estrategias de aprendizaje colaborativo resaltando, especialmente, que las valoraciones más altas son las que se refieren al papel de sus profesores, cuando reconocen que estos les explicaron claramente lo que tienen que hacer, les indicaron si realizaban bien las tareas durante su desarrollo y les expresaban lo que estaba bien o mal en el trabajo; evaluándoles con gran rigurosidad. Así mismo destacan que los proyectos fueron útiles y que les han hecho comprender mejor las actividades propuestas por sus profesores. Se encontraron diferencias significativas en las valoraciones de los alumnos en función de la provincia o el nivel educativo al que pertenecían. De todo el análisis realizado se concluye afirmando que las experiencias les ayudan a entender mejor los contenidos, a trabajar con sus compañeros, a tener una mayor autonomía en su propio aprendizaje y a tener un seguimiento más continuo en la realización de las tareas por parte de sus profesores.

Valoración de los proyectos de Trabajo Colaborativo con TIC por parte de los profesores. Estudio de casos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Marcos Cabezas González, Sonia Casillas Martín, Azucena Hernández Martín

Esta comunicación presenta una parte de la investigación “Aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto de la Escuela 2.0”, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2011-28071), y realizada durante los años 2012-2015 por el grupo de investigación GITE-USAL de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

El objetivo principal de dicha investigación fue el de conocer las concepciones que los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de centros de Castilla y León, con un nivel de excelencia en integración de las TIC, tenían sobre la metodología de aprendizaje colaborativo, sobre las experiencias de trabajo colaborativo mediadas por TIC que llevaban a cabo en el aula, así como sobre las actividades de este tipo que realizaban con otros compañeros, orientadas a su desarrollo profesional.

Este trabajo se centra en la valoración que los docentes hacen de los proyectos de trabajo colaborativo con TIC que llevan a cabo con sus alumnos. La metodología de investigación utilizada fue el estudio de casos múltiples (un total de 8 casos, 19 profesores y 253 alumnos), en la que se tuvieron en consideración las reflexiones de los profesores durante el proyecto, las observaciones de los investigadores, la opinión de los estudiantes sobre la metodología seguida y los resultados obtenidos. Los instrumentos empleados para la recogida de la información fueron la entrevista, la observación, el análisis de documentos, una guía de seguimiento para el profesor y un cuestionario de evaluación para los alumnos. Se combinaron distintas técnicas de análisis de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

Los resultados ponen de manifiesto que cuando el profesorado se autoevalúa considera que se siente muy satisfecho con lo realizado. También se sienten motivados y muy orgullosos con los resultados obtenidos en las tareas llevadas a cabo. Aunque este tipo de metodología tiene aspectos positivos en términos de mayor motivación y aprendizaje tanto para los alumnos más aventajados como para aquellos que presentan más dificultades, mejora de la competencia digital, así como el desarrollo en alto grado de actitudes positivas hacia los compañeros, los profesores y el aprendizaje; también presenta limitaciones, fundamentalmente centradas en la dificultad por parte de los alumnos de trabajar de manera colaborativa, ya que no están acostumbrados, en el trabajo añadido y sobreesfuerzo para los docentes, en la falta de formación del profesorado en el uso didáctico de las TIC, así como en dificultades de tipo tecnológico e infraestructurales.

Como principal conclusión señalar que los aspectos que en todos los casos se valoran de manera muy positiva son: las actividades sirvieron para trabajar los contenidos; se prepararon los materiales con tiempo suficiente; los materiales didácticos, los tecnológicos y los elaborados por los profesores, resultaron útiles; la evaluación se

corresponde con lo que pensaban hacer y los alumnos más aventajados aprovecharon más las actividades.

Bogotá escenario de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TIC

Ana Dolores Vargas Sánchez

La presente comunicación se enmarca dentro de una investigación cualitativa que busca analizar experiencias de aula mediadas por TIC, que apoyen procesos relacionados con la educación para la convivencia y la cultura de paz, en colegios públicos de Bogotá, así como se enfoca en comprender las relaciones entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la educación para la convivencia y la cultura de paz, dentro del marco del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Partiendo de la necesidad de que dentro del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 se hace alusión a que uno de los principales desafíos que enfrenta Colombia es “promover una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En la investigación se encuentran participando seis colegios públicos de Bogotá ubicados en las localidades de Engativá, Barrios Unidos, San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar y Kennedy, dentro de las cuales cada colegio cuenta con un docente líder del proceso que es estudiante de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC de la Universidad de La Sabana. Entre las temáticas que se encuentran abordando están: la resolución de conflictos, las Competencias Ciudadanas establecidas por el MEN (2003) y el manejo de emociones, usando distintas estrategias pedagógicas mediadas por TIC (como juegos digitales, herramientas web, plataformas).

Entre los resultados parciales de este estudio de caso múltiple se resalta el hecho de que varios de los colegios públicos de Bogotá cuentan con proyectos previos que buscan mejorar la convivencia y la cultura de paz, pero estos no han generado muchos cambios, según lo evidencian las pruebas de estado (Saber Pro) que se realizan sobre Competencias Ciudadanas, así como entrevistas y encuestas realizadas a varios docentes. También se ha evidenciado que los colegios presentan deficiencias para el acceso a equipos tecnológicos e internet, a pesar de los esfuerzos realizados por entidades como la Secretaría de Educación Distrital, lo cual hace que la ejecución de los procesos propuestos por los líderes docentes, presenten limitaciones. Por otro lado, en ninguno de los colegios que se encuentran participando se cuenta con un plan de desarrollo transversal centrado en la convivencia o en la cultura de paz, sólo algunos han implementado la cátedra de la paz como una asignatura que es obligatoria tal como lo establece la Ley 1732 de 2014.

A medida que el proceso de investigación va avanzado se buscará dar respuesta a interrogantes como: ¿Es posible presentar aportes al quehacer educativo mediado por TIC en pro de procesos de convivencia y cultura de paz? ¿Qué estrategias pedagógicas podrían generar las experiencias de aula mediadas por TIC en pro de procesos relacionados con la convivencia o la cultura de paz? ¿Cómo son las experiencias de aula mediadas por TIC que buscan fomentar la educación para la convivencia y la cultura de paz? ¿Cuáles son los componentes o la estructura de estas experiencias? ¿Cómo se pueden analizar?

Los Videojuegos como medio de aprendizaje: un estudio de caso en educación matemática en primaria.

Núria Capell Masip

INTRODUCCIÓN. La presencia de la tecnología en todos los ámbitos de la sociedad ha propiciado que éstos se hayan transformado y con ello, las actividades infantiles, centrándose en los videojuegos.

Jugar es una actividad natural en el niño mediante la cual descubre y comprende, siendo una herramienta inherente de aprendizaje que capta su atención.

Tomando como referencia estas premisas, abordar territorios infantiles de aprendizaje mediante el juego es una buena herramienta que podría ser utilizada en diferentes contextos de la educación formal.

La presente experiencia es un estudio de investigación que intenta comprender y analizar las sinergias generadas en un aula de primaria mediante el uso de juegos y videojuegos en el proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS

- Explorar las posibilidades del videojuego Hearthstone como medio educativo reorientando su potencial pedagógico en el área de Matemáticas: en cálculo mental, resolución de problemas y aproximación.
- Desarrollar habilidades de estrategia y razonamiento.
- Explorar similitudes y diferencias en el uso de juegos y/o programas informático – educativos/ multimedia educativos y videojuegos como herramientas educativas.

MÉTODO. El presente estudio de investigación-acción se encuentra dentro del paradigma cualitativo interpretativo, un estudio descriptivo orientado a la toma de decisiones.

Dicho estudio se ha centrado en el uso del videojuego Hearthstone como herramienta en el aula, mediante la cual los alumnos pueden desarrollar competencias matemáticas como la resolución de problemas y el cálculo mental. A su vez, se ha realizado una experiencia similar de aprendizaje con un Jclic, multimedia educativo, con el fin de observar que diferencias y similitudes se producen en ambas situaciones de aprendizaje.

La experiencia ha sido llevada a cabo con quince niñas y diecinueve niños de ciclo medio de Primaria de una escuela rural durante un curso escolar, desarrollado en tres fases distintas estructuradas de acuerdo con la secuencia: cuestionario inicial, sesiones de grupo con el videojuego/jclic, sesiones individuales en papel, sesiones competitivas entre grupos y cuestionario final. En las fases 1 y 3 se utilizó el videojuego Hearthstone, y en la 2, el Jclic.

RESULTADOS. Durante el desarrollo de la experiencia, se ha observado una mejoría en la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución de

problemas y el cálculo mental, siendo el videojuego una de las herramientas utilizadas en el aula.
También, se ha observado un nivel distinto de interacción entre los sujetos y con el propio juego, en función de cuál era la plataforma utilizada como herramienta, ya sea el Jclic o el Hearthstone.

CONCLUSIONES. Este estudio nos muestra que la gamificación del aprendizaje o aprender mediante el juego puede mejorar el aprendizaje, desarrollado en un contexto y entorno cercano y cotidiano del alumnado, donde éstos son los protagonistas activos de su aprendizaje a la vez que adquieren competencias matemáticas y otras más actitudinales, como saber trabajar en equipo o la toma responsable de decisiones.
Así mismo, las actividades propuestas son motivadoras y centran la atención del alumnado, aspecto muy importante que se debe dar en todo proceso de aprendizaje para que éste sea fructífero.

Análisis del impacto de los STAD (students teams achievement divisions) en el aula universitaria.

Sandra Vazquez Toledo, Marta Liesa Orús.

INTRODUCCIÓN. Los cambios sociales exigen nuevas competencias y una mayor cualificación profesional a los graduados. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se demanda una respuesta formativa para estas exigencias y dicha respuesta pasa por un cambio metodológico, dónde el estudiante debe convertirse en el centro del aprendizaje. Y el camino para ello es la apuesta por las metodologías activas. De este modo, se pone en marcha una experiencia de aprendizaje cooperativo en el aula Universitaria en el Grado de Maestro, en primer curso. Una de las estrategias por las que se ha apostado son los Students Teams Achievement Divisions (STAD O Equipos de Aprendizaje por Divisiones).

Con el **objetivo** de profundizar en el impacto que esta estrategia metodológica ha tenido en el aprendizaje, en el desarrollo de competencias profesionales y en los resultados se plantea un estudio de diseño descriptivo.

MÉTODO. La metodología que sustenta dicho estudio es mixta, cuantitativa y cualitativa. Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario Ad hoc de elaboración propia y dos grupos de discusión. La muestra ha estado compuesta 138 alumnos.

RESULTADOS

a) Mejoras en el proceso de aprendizaje provenientes de:

1. El aprendizaje entre iguales. Los alumnos al estudiar juntos, comparten apuntes, resuelven duda…se ayudan mutuamente porque éxito individual depende del éxito grupal y viceversa.
2. La autorregulación del aprendizaje.
3. El compromiso y responsabilidad.

b) Mejoras en la motivación/adquisición de actitudes positivas al promover la implicación activa del estudiante e incrementar su compromiso con el equipo.

c) Mejoras en el desarrollo de competencias transversales provenientes de la estructura del trabajo en equipo.

e) Mejoras en los resultados académicos.

DISCUSIÓN. Hemos constatado que los STAD tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos

Actividades y recursos digitales en proyectos de Trabajo Colaborativo con TIC. Estudio de casos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Azucena Hernández Martín, Marcos Cabezas González, Sonia Casillas Martín.

La comunicación que presentamos nos permite conocer una parte de la investigación que lleva por título "Aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto de la Escuela 2.0". Dicha investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2011-28071), y llevada a cabo durante los años 2012-2015 por el grupo de investigación GITE-USAL, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Considerando que la metodología de aprendizaje colaborativo apoyado en el uso de las TIC ha tenido un fuerte desarrollo en el ámbito educativo, en el contexto general de la investigación nos propusimos conocer, mediante una metodología de estudio de casos múltiple, las concepciones que los profesores de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de centros de Castilla y León, considerados de excelencia a nivel tecnológico, tenían sobre la metodología de aprendizaje colaborativo; las experiencias de trabajo colaborativo mediante las TIC que desarrollaban en el aula; así como las actividades de este tipo que realizaban con otros colegas, con el fin de mejorar su desarrollo profesional.

En esta comunicación profundizamos en la percepción que los profesores de los ocho centros educativos objeto de estudio, poseían sobre la calidad de las tareas y el interés de los recursos digitales empleados. Para ello nos basamos en el análisis de uno de los instrumentos de recogida de datos facilitados a los profesores: *guía de seguimiento* con la que los docentes describieron y evaluaron periódicamente todo el proyecto. Entre los criterios considerados en la misma –objetivos y contenidos propuestos, espacios y agrupamientos de los alumnos, criterios de evaluación del aprendizaje-, el profesorado valoró las actividades realizadas y los materiales o recursos digitales que fueron utilizados.

La calidad de las tareas e interés de los recursos digitales, tal como recogen los profesores en sus guías de seguimiento, fue elevado en términos generales. Por lo que respecta a las actividades, estas se valoraron muy positivamente, al evidenciar que los alumnos las habían considerado muy interesantes y adquirieron los aprendizajes en un contexto colaborativo. El grado de organización de dichas tareas, así como la coherencia entre éstas y los contenidos fueron considerados en términos muy favorables. En cuanto a los recursos digitales utilizados, señalar que revistieron en todos los casos un gran interés y se consideraron muy útiles para las diferentes actividades; principalmente por su novedad y por el hecho de ser gratuitos y de acceso libre en la red.

Como principal conclusión señalamos que tanto las tareas diseñadas como los recursos digitales empleados se ajustaron a la edad y capacidades de los alumnos, además de adecuarse a los objetivos de aprendizaje de las distintas materias. En la mayoría de los casos sirvieron para trabajar los contenidos, permitiendo profundizar en ellos de manera colaborativa y resultando motivadores para los estudiantes.

Cartografías delas Rutas de Navegación delos Maestros en el Ciberespacio

Martha Kaschny Borges, Bruna Nau

Las tecnologías digitales (TD) están presentes en la sociedad de manera ubicua, móvil y omnipresente y tienen un papel importante en los cambios sociales. Ante su expansión en educación, esta investigación buscó analizar les "rutas de navegación" de los profesores en sus prácticas de enseñanza. Por lo tanto, se realizó un estudio de caso exploratorio con los maestros de una escuela pública brasileña. El marco teórico-metodológico se basó en la Teoría Actor-Red (TAR) (Latour, 1999,2012) y en el enfoque cartográfico (Deleuze e Gattari, 1995). Después de identificar el perfil tecnológico y cognitivo de los maestros (Santaella, 2004), a través de 25cuestionarios, se seleccionaron seis profesores (dos de cada perfil: debutantes, principiantes y expertos). Estos sujetos desarrollaron una intervención educativa sobre educación ambiental utilizando tecnologías digitales con el objetivo de asociar actores humanos y no humanos. Para el registro de la actividad se utilizó el programa de captura de pantalla Camtasia Studio. Con estos datos se elaboraron las cartografías del uso de TD.

Ellas desvelan una predominante linealidad en las “rutas de navegación” y una baja complejidad. También se encontró que, mientras los maestros estén incluidos digitalmente, esto no se denota en sus prácticas de enseñanza. En muchos casos, atribuyen a la tecnología el papel de mediador del aprendizaje y asumen el rol de intermediarios. Aunque las rutas fueran singulares, en algunos puntos ellas convergen, por ejemplo, con respecto a la poca variedad de herramientas utilizadas y a su baja utilización con los estudiantes. Por otra parte, los profesores refuerzan la necesidad de la educación continuada para el uso educativo de las tecnologías. Así los resultados confirman la necesidad de más investigaciones y más formaciones para un cambio efectivo de la educación, sobretodo referente al uso de las tecnologías digitales.

La foto−elicitación: una propuesta para la educación intercultural

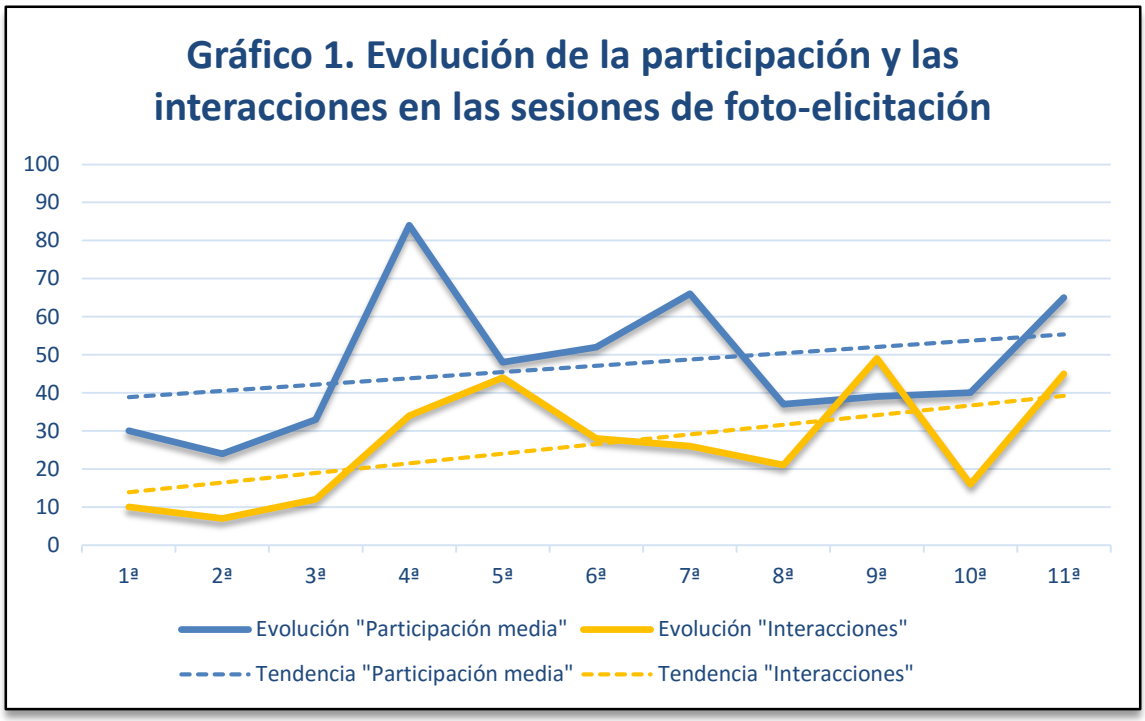
Borja Ruiz Gutiérrez, Antonio Bautista García-Vera.

El interculturalismo es un proyecto social que pretende la recreación de culturas, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta (Bautista, 2009). La foto−elicitación consiste en la utilización de las fotografías para provocar, inducir una reacción en el que la contempla, producir un diálogo, recordar experiencias y situaciones personales, generar opiniones y discusiones acerca de los significados allí encerrados (Banks, 2007; Rayón y De las Heras, 2012).

La primera cuestión de investigación trata de identificar en qué medida puede la narración de historias mediante el lenguaje de la fotografía aumentar las relaciones interculturales, para lo que se realizó un estudio cuantitativo de la evolución de dos indicadores: “participación media” e “interacciones entre participantes”. La segunda cuestión de investigación de estudió trató de conocer, desde la dimensión cualitativa, en qué medida pueden las narraciones mediante el lenguaje de la fotografía ayudar a fomentar el conocimiento del Otro/a.

Este estudio de enfoque mixto se realiza sobre once sesiones[30] de foto−elicitación, realizadas en la clase de “español para inmigrantes” del CEPA Villaverde, Madrid, durante el curso 2014/2015. La muestra fue de N=11 sujetos migrantes de 20 a 63 años procedentes de Ucrania, Guinea, Bangladés, Marruecos, India y Brasil y Bulgaria. Las técnicas de recogida de datos fueron la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Además, estas sesiones fueron grabadas en video para su análisis.

En relación a la primera cuestión de investigación, los resultados muestran que las relaciones interculturales entre participantes aumentaron en el transcurso de las sesiones, tal y como muestra el gráfico 1:



En relación con la segunda cuestión de investigación, los datos evidencian que el conocimiento del otro/a se fomentaba al reconocer su afiliación y posicionamiento con respecto a los temas que emergían, así como sus conocer sus afectos en relación con diferentes hitos de su vida personal, gracias a las interacciones simbólicas de comparación de lo propio con lo ajeno, de lo conocido con lo desconocido, entre dos o más modelos culturales. Se puede concluir que la foto−elicitación es una metodología innovadora que fomenta el interculturalismo que demandan las sociedades multiculturales del s. XXI.

[30] En una de las once sesiones de trabajo se utilizaron dos vídeos traídos por una de las participantes, en vez de fotografías como en las otras diez sesiones.

Un análisis del carácter espiral del currículo de Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria del Sistema educativo español mediante software de análisis de redes

Angélica Martínez Zarzuelo

Para la consecución de un aprendizaje significativo Ausubel (1963) destaca la importancia de acciones tales como retomar contenidos, reiterar, recapitular, consolidar, realizar continuas aproximaciones, rescatar significados ya adquiridos, etc. Acciones de este tipo suponen, además, un punto de encuentro entre el aprendizaje significativo y el currículo en espiral en el sentido de Bruner (2004). De esta manera el término espiral se refiere a un tipo de organización de contenidos en los que estos se presentan periódicamente cada vez con mayor detalle y profundidad. En el contexto de la planificación de enseñanza es importante conocer la relación real existente entre las teorías educativas y su práctica en el aula. Precisamente con ese fin se ha analizado el grado real de la puesta en práctica del carácter espiral en la presentación de contenidos en materiales curriculares.

El estudio se ha centrado en el área de Matemáticas y, concretamente, en la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria en el marco legal de Sistema educativo español. Este estudio puede extenderse además con gran sencillez, tanto a otras etapas educativas, como a otras áreas de conocimiento.

Se han empleado para ello cuarenta libros de texto de diversas editoriales correspondientes a las materias de Matemáticas de esta etapa educativa. Se ha considerado, en primer lugar, el conjunto de todos los contenidos matemáticos tratados por los diferentes libros de texto seleccionados y, agrupados por curso, se han determinado datos cuantitativos que demuestran la presencia del carácter espiral en la presentación de sus contenidos. En segundo lugar, y con el fin de realizar un análisis más profundo de tal carácter, se ha establecido una relación binaria en el conjunto de contenidos considerado. Esta relación, basada en el aprendizaje significativo, refleja con exactitud aquellos contenidos matemáticos que son necesarios conocer para la comprensión de otro contenido.

Para ello ha sido preciso el uso de software especializado en el análisis de redes. Se han obtenido así un total de 17.669 pares de contenidos que definen la relación binaria considerada para un total de 814 contenidos matemáticos diferentes en toda la etapa educativa. En base a esa información y, con ayuda del software, se ha podido determinar además la cantidad de pares de contenidos que se repiten en diferentes cursos académicos.

Ello ha proporcionado datos relevantes sobre el tratamiento de contenidos matemáticos desde un mismo punto de vista en los diferentes cursos que componen la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Además de ello se han podido determinar aquellos contenidos, tanto a nivel de curso como a nivel global de etapa, que pueden considerarse de mayor importancia dentro del conjunto total de contenidos. Es decir, se han podido identificar aquellos contenidos cuyo conocimiento es necesario para la comprensión de un elevado número de contenidos matemáticos. Todo ello ha permitido extraer conclusiones de gran interés, tanto de tipo cuantitativo como

cualitativo, que reflejan el grado del carácter espiral del currículo de Matemáticas de la Educación Secundaria Obligatoria del Sistema educativo español.

Un modelo de tutoría integrado para el *empowerment* de los estudiantes universitarios: el Proyecto de Tutoría Formativa de la Universidad de Padua (Italia)

Lorenza Da Re, Chiara Biasin, Renata Clerici

De acuerdo con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, la calidad de la formación en las universidades no se consigue únicamente a través de la investigación y la enseñanza, la orientación y la tutoría también son centrales. Los estudiantes que ingresan en la universidad sin una idea clara sobre la dirección que van a seguir, o sin expectativas académicas y profesionales precisas, corren el riesgo de fracasar. En particular, el enfoque cognitivo-social muestra la importancia que tiene la planificación anticipada al acceso a la universidad con el fin de que los estudiantes maduren sobre la toma de decisiones, así como la capacidad para hacer frente a la transición entre la educación secundaria y la universidad de manera más adecuada.

A partir de estas premisas, la investigación tiene como objetivo desarrollar un nuevo modelo integrado de tutoría y orientación. Se pretende promover el éxito académico y el *empowerment* de los estudiantes y enfrentar los problemas relacionados con el abandono de los estudios. La propuesta se inspira en el modelo español de Tutoría formativa de carrera y se conecta con la amplia experiencia de la Universidad de Padua, centrada en la tutoría entre iguales y en una red de servicios para los estudiantes: a estos elementos se añade una nueva visión del rol que debe jugar el docente en el ámbito formativo y también en sus funciones tutoriales.

El proyecto incluye una serie de fases: (i) La definición del marco teórico nacional e internacional de la tutoria y orientaciòn pedagógiga-educativa. (ii) El análisis de datos de las carreras académicas de los estudiantes en unos 100 Grados de la Universidad de Padua: en ellos, se resumen los resultados a través de diferentes indicadores sobre el abandono y rendimiento. (iii) La selección y el análisis de los Grados con un alto nivel de abandono, "casos de estudio" que representan las diversas áreas de conocimiento científico-didáctico de la Universidad. (iv) La implementación del programa de Tutoría Formativa como estrategia para la mejora del rendimiento académico y para enfrentar el abandono. El programa consta de una serie de actividades para los estudiantes del primer año a través de la integración de diferentes acciones y agentes que puedan desarrollar una labor de acompañamiento formativo. Se emplean distintas estrategías de tutoría: los servicios académicos de la universidad ofrecen charlas informativas con la finalidad de que los estudiantes conozcan su corecta utilización; los estudiantes reciben asesoriamiento en pequeños grupos a lo largo del año académico a través de los profesores tutores y de los compañeros tutores. Ellos siguen una formación antes y durante el Programa: las sesiones se centran en explicar el papel que debe jugar el tutor y la gestión de las relaciones con el alumnado en calidad de tutor. Las actividades del programa de Tutoría Formativa se coordinan a través de una plataforma *e-learning*, que se emplea además para evaluar la eficacia de las intervenciones. La evaluación se lleva a cabo mediante herramientas cuantitativas y cualitativas que involucran a los diferentes actores del proceso.

"Flipped Classroom" in the teaching of Physiology: Satisfaction of students.

Hugo Santos

INTRODUCTION**.** The "Flipped classroom" is an innovative concept which aims to place the student at the center of the educational process and consists on performing at homework what normally occurs in the classroom and perform in classroom work from home. This model of teaching depends mainly on the independent preparation of the student outside the class, usually through online videos and/or handouts in order to use the time in class for specific types of active learning activities. Thus, this approach provides teachers teaching freedom to implement a wide range of constructivist learning activities, which can be beneficial for students. This teaching method has shown promising levels of success and satisfaction in the students in different areas of education, compared to traditional methods.

OBJECTIVES**.** The main objectives of this study were to provide a brief description of the implementation of "Flipped Classroom" in a course of Physiology and to evaluate the satisfaction of the students on this implementation.

METHODOLOGY**.** This methodology was applied in the course, using preparatory videos, preparatory tests, active learning activities in the classroom and consolidation tests. Two questionnaires wereused to assess students' level of satisfaction on the implementation of this methodology.

RESULTS**.** 54 students (100%) enrolled at the course answered both questionnaires. The results of the questionnaires support the hypothesis that the majority of students are satisfied with the experience "Flipped Classroom", since in all questionnaires the average of the scores obtained was greater than 5.5 (7 possible).

CONCLUSIONS**.** The implementation of the methodology "Flipped classroom" at the course of Physiology was feasible and had successfully proven to be an approach that increases student satisfaction.

Cartografiando la participación de los jóvenes españoles en comunidades virtuales. Complejidades y vaivenes metodológicos.

Pablo Rivera-Vargas, Cristina Alonso Cano, Alejandra Bosco Paniagua, Raquel Miño Puigcercòs, Joan Anton Sanchez-Valero.

A las comunidades virtuales tienden a aproximarse jóvenes movidos por la curiosidad, por motivaciones personales o necesidad. En ellas, encuentran un espacio de conexión e intercambio, en el que es posible colaborar y aprender de los otros y con los otros, en torno a temáticas tan variadas como el arte, la cultura, la creación, la participación, la movilización social y/o la acción reivindicativa.

Algunas investigaciones han estudiado estas comunidades, enfatizando las dimensiones sociales y relacionales que se dan en ellas (Raad, 2004; Ito et al, 2008; Jenkins, 2009). Sin embargo, en nuestro contexto, prácticamente no existen investigaciones que exploren cómo los jóvenes construyen y comparten el saber en las comunidades virtuales en tanto espacios de aprendizaje.

El proyecto "Comunidades Virtuales de jóvenes: hacer visible sus aprendizajes y conocimientos", financiado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015), se plantea abordar estas dimensiones pedagógicas, con el objetivo central de recuperar y mostrar los conocimientos y las prácticas de aprendizaje de los jóvenes, a partir de la identificación y el análisis en profundidad de su participación en las comunidades virtuales. En este sentido, los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

- Identificar y cartografiar comunidades virtuales de jóvenes.
- Explorar e identificar categorías que definen a las comunidades virtuales y su uso como espacios de aprendizaje y producción de conocimiento.
- Analizar cómo y qué aprenden los jóvenes que participan de forma activa en comunidades virtuales.

METODOLOGÍA. Esta investigación se realiza desde la etnografía virtual (Hine, 2004 y 2005) y multisituada (Falzon, 2009). El proceso de investigación comprende las siguientes fases:

1) Detección y mapeo de las comunidades virtuales en los que intervienen jóvenes del estado español.
2) Identificación de categorías de análisis.
3) Selección de 4-6 casos significativos, a partir de una muestra intencional.
4) Realización de grupos focales y entrevistas individuales con los participantes de cada comunidad seleccionada, además de análisis de documentos y de evidencia multimodal.
5) Aplicación de un cuestionario en línea a los participantes de las comunidades cartografiadas, diseñado a partir de la información obtenida en el trabajo de campo.
6) Análisis de la información y elaboración de resultados.

RESULTADOS. Actualmente nos encontramos finalizando la segunda fase del proyecto, cuya tarea de generar categorías analíticas a considerar en el trabajo de campo ha conllevado un conjunto de complejidades y desafíos indagatorios. Algunas

de estas categorías que han ido emergiendo son las siguientes: acceso público/privado; finalidades económicas; edad participantes; actividad física, virtual o mixta; plataforma; modalidades de comunicación; objetivos de participación; aprendizaje colaborativo o individual; origen geográfico; normas de comportamiento.

En la presentación de este trabajo explicaremos el proceso a través del cual han emergido estas categorías y cómo nos ha llevado a la detección de diversas comunidades virtuales con alta participación de jóvenes cartografiadas.

El potencial transformador de la cultura maker y de la filosofía DIY en la formación del profesorado

Susanna Tesconi

INTRODUCCIÓN. La propuesta de comunicación presenta los resultados preliminares de una design-based-research para el diseño de una formación docente en *making* educativo. Se examinan los elementos que configuran la cultura *maker*[31], enfatizando la forma mentis en la que se basa su desarrollo, su aproximación al aprendizaje y su potencial como herramienta de formación de profesorado.

El *making,* como conjunto de herramientas, físicas y formativas, tiene un potencial transformador de las prácticas educativas relacionadas con los usos creativos de la tecnología, pero su potencial es nulo si su implementación no viene acompañada de una acción docente compatible con su filosofía. Es el docente quien, en base a su estilo de enseñanza, a su competencia digital y a su actitud hacia la tecnología, determina el tipo de experiencia que ofrece al alumnado, independientemente de la herramienta tecnológica que esté utilizando.

OBJETIVO. Elaborar un entorno de aprendizaje para la formación docente que recoja las posibilidades educativas y emancipatorias del movimiento *maker* para concretarlas en acciones formativas basadas en la reflexión en la acción, la indagación y la creación colectiva de conocimiento.

MÉTODOS. La *Design-Based Research* es una metodología sistemática y flexible que quiere mejorar las prácticas educativas a través del análisis cíclico del diseño de programas y de su implementación. Se basa en la interdependencia entre investigadores y profesionales, actúa en el contexto de la intervención y conduce a la producción de pautas para el diseño y a la elaboración de conocimiento.
Cada ciclo de diseño sigue las siguientes etapas:
Preparación
Se delinea la trayectoria de aprendizaje deseada, se contextualiza teóricamente la intervención y se establecen los objetivos provisionales de la intervención.
Experimentación
Implementación del diseño provisional e interpretación cíclica de los hechos que se generan. El patrón interpretativo es cambiante, se articula a lo largo del proceso mientras se va documentando. Paralelamente se lleva a cabo una evaluación formativa y un análisis preliminar de las evidencias recogidas para ir adaptando el diseño al contexto.
Análisis retrospectivo
Se analiza el conjunto de los datos recogidos a lo largo de todo el proceso y se reconstruye la evolución del diseño preliminar en el entorno final.

RESULTADOS. Se detecta la necesidad de herramientas de *gestión emocional* a la

[31] La *maker culture* se basa en la filosofía DIY, es decir, en la idea de que cualquier persona puede diseñar y crear sus propios artilugios gracias al acceso a conocimiento compartido y a herramientas de fabricación digital.

hora de trabajar las actitudes tecnofóbicas y acompañar a los estudiantes en sus procesos de creación, buscando el equilibrio entre la intervención docente y la resolución autónoma de problemas. Lo mismo se puede decir en relación a la gestión de la frustración, del fracaso y del error.

Se revela necesario fomentar el *aprendizaje autónomo* y la *indagación* para alimentar una cultura basada en la creación de conocimiento compartido como motor de cambio tanto educativo como social.

El profesorado parece carecer de una cultura que le permita documentar los procesos que lleva a cabo en los distintos contextos educativos, no concibe la documentación como instrumento útil para redefinir el trabajo de aula.

Pedagogía de los colores: el Ludic en Ludic

Marcelo Máximo Purificação, Jaqueline da Silva de Jesus, Maria Luzia da Silva Santana, Maria Teresa Ribeira Pessôa

RESUMEN. Los Colores interactúan en nuestra vida diaria, incluso sin nuestro permiso, marketing, medios de comunicación, el comercio, la política e incluso los líderes religiosos han entendido que los colores estimulan el individuo para comprar de comer sin tener hambre, creen que desacreditan etc. Sólo la escuela no entendía la importancia de utilizar los colores a su ventaja para estimular los sentidos en el aprendizaje, la creación y la educación de la conducta. Este proyecto de investigación, tiene como objetivo presentar la enseñanza de color como una posibilidad de aprendizaje significativo para los estudiantes de jardín de infantes y escuela primaria, a través del sesgo lúdico que identifican la importancia del color como herramienta de comunicación, el marketing, la enseñanza / aprendizaje y desarrollo. Será su uso como un método para la literatura de reinterpretaciones sobre el tema y la observación. El aparato teórico que apoyará este trabajo consiste en: Gandini (1999); Pauli (2004); PCNS (1997); LDB (1996); Vygotsky (1999), Gauthier (1998).

INTRODUCCIÓN. Según Paulo Freire uno de la manera más exacta la alfabetización está aprendiendo a escribir su vida como un autor y el testimonio de su propia historia, es decir, si una biografía existenciar-si-, historiciar arriba. La alfabetización es consciente. Desde el momento en que él (niño individual, siendo en sí mismo) se da cuenta, comienza a decodificar y lo que estaba cerrando, ahora se abre, la conciencia comienza a escuchar las llamadas que invocan siempre más más allá de sus límites: es fundamental la construcción de su mundo. El alfabetizador, para empezar a escribir libremente no copiar las palabras sino que expresan el juicio.

Sin embargo, la comercialización y los medios de comunicación en colores generales de uso para lograr el objetivo: ventas / beneficios, la escuela permanece en blanco usando la tradicional sin miraron hacia los lados, en la creencia de que la única salvación para una buena educación es y negro tecnología en el aula, esto es un error, no pasar el cielo y la tierra para tener un entorno productivo. Basta con mirar alrededor e interactuar con el medio ambiente.

El aula debe tener colores que estimulan el aprendizaje como (amarillo), colores que estimulan la integración y socialización del grupo como el (naranja), colores que no necesitan demasiado puede ser un simple detalle. El cerebro toma el color, estimula el cuerpo y este proceso a favor de la propuesta que ofrece. El mundo aquí es colorido y emocionante, por qué la escuela no puede ser de color?

MÉTODO. Se aplica como la visión y la metodología de la literatura acerca de la psicología, publicidad, comunicación y marketing, influencia del color en todos los aspectos de la vida cotidiana del ser humano en sí, por lo que la concentración y seleccionados para apoyar adecuadamente el contenido deseado.

La metodología de este estudio es simple y sencillo, para pedir aclaraciones y enfoque. La segunda parte de la metodología es la recopilación de los datos pertinentes también vinculadas a otros ámbitos, como antes mencionados. El

resultado final trae una reunión de información a la mano y relevante para los trabajos de construcción y clarificación final.
Respuestas a las preguntas de investigación cualitativa muy específicas. Se refiere, en las ciencias sociales, con el nivel de realidad que no se puede cuantificar. Es decir, se trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, procesos y fenómenos que no se puede reducir a la operacionalización de variables. (MINAYIO, 1993, p. 21-22).

En cuanto al enfoque del problema, a Pereira (2007) es exploratoria, en la que su objetivo es el de proporcionar una mayor familiaridad con el problema con el fin de hacerla explícita o construir hipótesis. En la mayoría de los casos, estos estudios implican: revisión bibliográfica; entrevistas con personas que han tenido experiencia práctica con el problema investigado; análisis de ejemplos que fomentan la comprensión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. Los colores son facilitadores en el proceso de asimilación de las enseñanzas de la educación y el desarrollo de los niños (estudiante), el propio niño. Sin embargo, es necesario que los padres, cuidadores y profesores están preparados para utilizar esta importante herramienta de aprendizaje y desarrollo. No se limite a llenar la casa, la escuela o el espacio físico en el que el niño está de imágenes en color y no estimulan al niño. Es vital que los padres, cuidadores y profesores asocian el color al objeto.

Con una dosis de creatividad del profesor puede crear interesantíssimas situaciones a través de los colores, los objetos y sus diferentes formas, las cuales a su vez pueden ser atractivos para los niños desaparecidos se sienten estimulados y en consecuencia se desarrollan. Estos colores también influyen en el cuidado personal, en este caso, la higiene personal, el uso de cepillos de dientes de color o esponja de baño motivar indirectamente al niño a mantener limpio.

Los colores, el espacio físico y las posibilidades de desarrollo del niño

El espacio físico creado para el niño debe ser organizado de acuerdo a la edad del niño, proponiendo retos cognitivos y motores que harán avanzar el desarrollo de su potencial.
El espacio se debe rellenar objetos (juguetes) y se colorea para representar la cultura y el entorno social en el que se insertan los niños. Gandini (1999: 150) dice: "El espacio refleja la cultura de las personas que viven en ella de muchas maneras, y un examen cuidadoso, incluso revela las diferentes capas de esta influencia cultural.

Sin embargo, podemos ver que los colores se interrelacionan con nuestras vidas, que se articulan en paralelo con el medio ambiente en el que vivimos, nos guste o no son parte de nuestra vida cotidiana. Los colores aparecen en el arte, los objetos, las casas, las fachadas y todo el entorno de la punta de colores. El objetivo es que sea agradable, hermoso, cálido, dinámico, didáctico.

En nuestra vida cotidiana, casi imperceptiblemente la gente se refiere a la configuración de las cosas a través de ellos de color. Según Pauli (2004), son vistos

como si fueran parte de la apariencia de los objetos, juguetes y otros, la creación de una asociación entre los dos: el color de las nubes, el color de la fachada de un negocio, una casa, el color de un vestido, el color de un coche.

La combinación de colores en la vida de las personas y los aspectos culturales;
Un estudio realizado por Ferreira de Melo, Carvalho y Leite (2000) demuestra la asociación de colores a diversas situaciones de la vida de las personas. Sobre la base de esta propiedad, es el uso de colores para indicar diferentes condiciones: peligro, atención, calidad de los alimentos, la acidez y la alcalinidad en experimentos químicos y otros. Estas asociaciones, según el estudio, dependen de muchos aspectos: geográfica, cultural, edad. Con respecto a los factores geográficos tales combinaciones preferidas se pueden identificar fácilmente en la preferencia por ciertos colores.

Según Jackson (1994) la gente en lugares tropicales como colores y el brillo más saturadas: ya los habitantes de las regiones más templadas tienen una tendencia a los colores oscuros. Esto es posiblemente debido al hecho de que estos son los colores que están más acostumbrados a ver en su hábitat natural.

Un ejemplo de la asociación depende de aspectos culturales es de color blanco. En Occidente se asocia con la pureza y alegría, siendo ampliamente utilizado por los novios en su día de boda. En el Este, es el color de la muerte y el dolor, con un color rojo convencional para el vestido de novia. El parámetro de la edad también debe ser considerado. En el caso de los niños pequeños es muy notable. Aunque muchos padres, cuidadores estimulan el uso de colores pastel, los niños generalmente se sienten atraídos por los colores brillantes, especialmente cuando se trata de juguetes.

Hoy en día, los adolescentes a menudo rechazan el uso de colores y optan por negro (Ferreira de Melo, Carvalho y Leite, 2000), probablemente como una forma de choque, para protestar o unirse a grupos específicos. A medida que envejecen, muchas personas vienen a preferir colores más neutros. Aquí el factor cultural probablemente también sea responsable de este cambio: se acordó que edad se ven mejor en colores neutros, pero hay una falta de investigación en el área.

CONSIDERACIONES FINALES. Pensar pedagógicamente es estar con la mente trabajando constantemente para encontrar nuevas soluciones para facilitar el aprendizaje. "Sólo la educación es la clave para abrir la puerta de la ignorancia y la desigualdad que azota nuestro país, que quita los bloqueos de conservadurismo, dejando que el hombre vea la punta de la luz del conocimiento y el aprisionamiento de su manera de caminar hacia él. Sólo con la apertura de esta puerta a los niños de hoy será el ciudadano adulto del mañana" (Gelles).

Análisis de un curso en línea masivo y abierto (MOOC): educación expandida y conformación de ciudadanía.

Ramón Montes Rodríguez

INTRODUCCIÓN. Aquí se plantea una investigación de corte cualitativo, actualmente en fase de análisis de datos, que forma parte de un proyecto mayor I+D de ámbito nacional. El estudio pretende cuestionarse en qué medida el conocimiento que masivamente se difunde por las redes (en este caso, un MOOC) colabora o no en la tarea de formar personas y ciudadanos, y no solo profesionales altamente cualificados. Mediante el análisis exhaustivo de una de estas experiencias se quiere ilustrar (desde lo micro) de qué modo se gestionan los saberes, se construyen los conocimientos y se generan relaciones y mediaciones. Profundizando así, en los conceptos de aprendizaje invisible, habilidades blandas y educación expandida que se pueden producir en los MOOC, a partir de las ecologías del aprendizaje de los participantes.

OBJETIVOS

Revisar teorías del aprendizaje que están dando nuevos sentidos al conocimiento práctico por su condición ubicua, tácita e informal en los MOOC y evaluar convergencias con otras teorías pedagógicas alternativas o críticas (Dewey, Freire, Illich)

Analizar las interacciones de las dimensiones formales, no formales e informales de los aprendizajes/habilidades/competencias desarrolladas o adquiridas por los discentes/docentes en el MOOC y su condición de educación expandida.

Evaluar los distintos procesos o herramientas de interacción o mediación sociales entre los participantes y sus posibles repercusiones en el aprendizaje, desarrollo de *soft skills* o gestión de saberes tácitos.

Analizar las representaciones y discursos de los agentes implicados en la producción, distribución y adquisición del conocimiento.

Analizar las modalidades de participación, comunicación y formas de implicación/compromiso, que se desarrollan en el proceso de producción colectiva del conocimiento en los diferentes contextos y que generan elementos ciudadanos propios “del común”.

MÉTODO. La metodología es eminentemente cualitativa, optando por investigar mediante un estudio de caso donde el investigador es el principal instrumento para la recogida e interpretación de los datos (Simons, 2011). Partiendo de los objetivos generales, se han definido una serie de cuestiones o *issues* (Stake, 1998) para dicha recogida, que se hace mediante análisis de la documentación y etnografía virtual no participante de los espacios virtuales donde se producen interacciones (foros, tareas, *hashtag* en Twitter y grupo de Facebook). Tras analizar estos espacios y entrevistar a coordinadores y dinamizadores del MOOC, se han seleccionado ocho informantes clave (participantes) a los que se les realizan entrevistas en profundidad para la elaboración de sus ecologías personales de aprendizaje (Jackson, 2013), en función de varios criterios de selección de homogeneidad y heterogeneidad, y en relación con su actividad registrada en la plataforma.

Todo el material es tratado con el software de análisis cualitativo Nvivo 11, que permite sistematizar y ordenar los datos obtenidos.

APORTACIONES PREVISIBLES. Los resultados permitirán identificar y reconocer las competencias invisibles digitales (destrezas instrumentales, cognitivo-intelectuales, socio-comunicativas, emocionales…) que surgen en el desarrollo del MOOC. Además, permitirán ofrecer características y patrones de participación, interacción y mediación que diferentes participantes con diferentes roles desarrollan en este tipo de cursos. También este estudio, en conjunción con otros que se están realizando que forman parte del mismo proyecto I+D, puede ser de gran utilidad para reconocer, evaluar y validar la adquisición de habilidades sociales a través del aprendizaje informal, en el marco de una teorización que permita comprender las mediaciones acaecidas en los contextos utilizados por los participantes.

La investigación sobre el uso de las Redes sociales en la aplicación de metodologías multimodales y participativas en la formación del profesorado

Pilar Colás Bravo, Jesús Conde Jiménez, Salvador Reyes de Cozar

INTRODUCCIÓN. Con la llegada y auge de las herramientas Web 2.0, los educadores comienzan a experimentar la aplicación de estas para la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje. La rápida popularidad de las redes sociales (tales como MySpace, Facebook, Cyworld, y Bebo), hace que se conviertan en foco de interés pedagógico. Sus propias características, basadas en la interacción comunicativa, las convierten en herramientas tecnológicas de gran potencial para la aplicación de metodologías multimodales y participativas en los procesos de formación del profesorado. Paralelamente se genera toda una línea de investigación destinada a evaluar el impacto del potencial de dichas redes sociales en la formación.

OBJETIVOS. El objetivo de esta aportación es hacer una revisión de la literatura (investigación) sobre las aplicaciones de las redes sociales a la formación inicial y permanente del profesorado, con objeto de identificar las líneas de investigación que se han generado.

MÉTODO. Se trata de un trabajo de *revisión (review*) de la literatura o investigaciones realizadas específicamente sobre aplicaciones de las redes sociales para la formación del profesorado. Se sigue por tanto la metodología propia de trabajos de *revisión (review*) que se concreta en nuestro caso en las siguientes fases: localización de investigaciones sobre nuestro objeto de estudio a través de bases de datos Nacionales e Internacionales (ISOC, Dialnet, WOS, ERIC, SCOPUS), organización y categorización de los contenidos/aspectos investigados y por último identificación de líneas de investigación.

RESULTADOS

La revisión de la literatura realizada nos arroja los siguientes resultados:

a) Las Redes Sociales, es una temática de investigación incipiente que se trabaja desde muy diversas perspectivas; política, social, psicológica y, en educación, preferentemente aplicada a procesos de aprendizaje en red (e-learning).
b) No contamos en la actualidad con revisiones de la literatura específicas sobre investigaciones centradas en el potencial de las redes sociales para propiciar procesos formativos interactivos y participativos específicamente en relación a la formación del profesorado.
c) De las aportaciones de las Redes Sociales al ámbito educativo en general, identificamos dos líneas de investigación aplicables a la formación del profesorado:1) Investigación *centrada en el potencial de las redes sociales para propiciar procesos formativos interactivos y participativos* y 2) *investigación sobre los efectos de las redes sociales en la construcción de "identidades profesionales*" a través de metodología multimodal participativa.

CONCLUSIONES. La sistematización de la investigación realizada nos permite observar un espacio incipiente, pero de enorme potencial educativo futuro para la formación inicial y permanente del profesorado, Las prácticas multimodales, abiertas e interactivas que posibilitan las redes sociales, están favoreciendo cambios conceptuales en los modelos de formación del profesorado, al propiciar el uso de pedagogías participativas y aprendizajes más activos que conducen a un concepto de educación como “práctica social”. Por tanto, estos espacios virtuales abren la oportunidad de cambiar de un modelo de formación del profesorado individual a un modelo de aprendizaje cooperativo y constructivo en red.

La Formación e-Learning y la Apropiación Tecnológica de sus estudiantes. Análisis del Caso de la Universitat Oberta de Catalunya

Pablo Rivera-Vargas

PRESENTACIÓN. A partir de lo expresado por Garrison y Anderson (2006), Guri-Rosenblit, y Gros (2011), y Sangrá, Vlachopoulus y Cabrera (2012), el e-Learning es una modalidad educativa cuya apuesta pedagógica estaría dada por cuatro características centrales: (1)Situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza; (2)Activo uso de las tecnologías digitales; (3)Resituar los roles docentes; (4)Resignificar el sentido de la universidad. El cumplimiento -o no- de c/u de estas dimensiones tienden a orientar el debate respecto a la trascendencia de esta modalidad de enseñanza.

Más allá de esto, la emergencia y consolidación del e-Learning también ha permitido reconocer un conjunto de consecuencias que han trascendido los ámbitos estrictamente pedagógico e institucional. En este sentido Jung(2011), Selwyn(2012) y Area(2012) ponen hincapié en dos aspectos: (1)la potencial reducción de la brecha digital, y (2)la apropiación tecnológica de sus actores. En esta dirección, Jung (2011) afirma que la experiencia formativa e-learning no solo dotaría de certificaciones al estudiantado, sino también de un conjunto de competencias digitales cuya usabilidad trascendería el espectro formativo. A la vez, Area (2012) y Selwyn (2012) sostienen que una de las consecuencias positivas de la educación online seria la reducción de la brecha digital en clave generacional.

Con este marco, la presente comunicación analiza la potencial del e-learning en relación a estos dos aspectos a partir de la percepción del estudiantado de grado de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Estas experiencias se han podido conocer gracias a la ejecución de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2012-2015, cuyo objetivo central fue explorar y analizar las trayectorias académicas y personales del estudiantado que realiza su formación universitaria en entornos virtuales, en pos de conocer sus principales motivaciones, expectativas, certezas e incertidumbres al respecto.

METODOLOGÍA. Esta investigación exploratoria, se llevo a cabo en el marco de un Estudio de Caso Único (Stake 1995) realizado en la UOC. A nivel metodológico, si bien se trató de un estudio mixto, se trabajo preferentemente desde un enfoque cualitativo, el cual fue desarrollado en cinco fases:

Análisis de documentos institucionales
Entrevistas a 10 representantes institucionales y académicos de la universidad
Entrevistas a 30 estudiantes de tres grados académicos de diferentes áreas de conocimiento (Psicología, Ingeniería Informática, ADE)
Realización de 3 grupos de discusión con estudiantes de c/u de los tres grados seleccionados
Análisis de discurso en base a temas y subtemas emergentes (Wetherell y Potter, 1998).

En el ámbito cuantitativo, a partir de las principales categorías que emergieron de las manifestaciones del estudiantado en la fase cualitativa, se construyó un cuestionario que fue enviado a la totalidad de los estudiantes de los 14 grados que al año 2014 conformaban la oferta educativa de la UOC, es decir, a 7,885. El mismo fue respondido por 1,713 participantes (99% de confianza y un 3% de error).

RESULTADOS. A rasgos generales, el análisis de datos mostró tanto aspectos positivos en relación a la reducción de la “brecha digital” y a la “apropiación tecnológica”, y al eLearning como respuesta organizativa a las necesidades de los estudiantes, como algunas deficiencias relacionadas con la tutoría y el trabajo colaborativo. El estudio permitió obtener conclusiones importantes respecto a aspectos clave en el diseño tecnológico y organizativo de programas docentes bajo la modalidad de e-Learning.

Qué opinan los docentes que han participado en el desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo con TIC en la escuela: obstáculos y beneficios.

Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Marta Martín del Pozo

El trabajo por proyectos como estrategia para el desarrollo del currículum constituye, hoy en día, una de las metodologías que más atención alienta en la escuela, como modelo que ofrece numerosas posibilidades para la formación de los alumnos. El trabajo por proyectos permite a los estudiantes actuar como pequeños investigadores y les capacita para plantear hipótesis, conocer y experimentar situaciones de la vida real, documentarse, compartir ideas sobre un tema, etc.

En el presente trabajo se ponen de manifiesto las opiniones que el profesorado de diferentes centros escolares en España tiene de los proyectos de trabajo colaborativo con TIC, siendo profesores que han participado en este tipo de actividades para fomentar nuevas metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se ha utilizado un cuestionario, construido y validado por los propios investigadores, que ha mostrado ajustes adecuados de validez de contenido y niveles altos de fiabilidad. El instrumento consta de cuarenta y nueve preguntas tipo Likert, distribuidas en seis dimensiones: 1. Contextualización del centro; 2. Características del proyecto; 3. Papel del docente; 4. Herramientas utilizadas; 5. Papel del alumnado y 6. Resultados obtenidos. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 310 docentes de Primaria y Secundaria que participan en diversos proyectos escolares. Los principales resultados revelan una valoración positiva de estas experiencias por parte del profesorado, especialmente por su repercusión en el alumnado. La mayoría opina que los proyectos promueven la participación activa de los estudiantes, su motivación hacia el aprendizaje y la adquisición de diversas competencias curriculares. Los alumnos están más motivados cuando valoran lo que están aprendiendo, cuando se implican en tareas personalmente significativas y cuando creen que el resultado del aprendizaje está bajo su control.

Sin embargo, existe, en algunos casos, una falta de apoyo del equipo directivo y de otros docentes de su centro para el desarrollo de estos proyectos. Además varios centros implicados no se encuentran especialmente dotados en cuestión de herramientas tecnológicas, lo que dificulta poder llevar a cabo algunas tareas.

Se propone que los centros establezcan buenos canales de comunicación entre todos los miembros de la comunidad, de manera que conozcan los beneficios que la implantación de un proyecto de trabajo colaborativo puede traer consigo, de este modo asumirán un compromiso mayor con el mismo y el posible recelo que tengan al cambio podrá desaparecer paulatinamente.

Por último, se apunta la necesidad de llevar a cabo otros estudios que examinen la percepción del alumnado sobre su experiencia educativa en los proyectos valorados que amplíen la información recogida y mejoren el desarrollo de estas experiencias en el aula.

Phubbing y bienestar psicológico

Estefanía Capilla Garrido

La inserción de la tecnología móvil en la actualidad ha cambiado la manera de vincularse socialmente, sobre todo entre los adolescentes, quienes hacen uso de esta herramienta en todos los ámbitos de su vida. A medida que los cambios tecnológicos y sociológicos evolucionan, los comportamientos humanos toman otros caminos que afectan, entre otros, los entornos educativos y sociales. Con la aparición del smartphone, el uso de aplicaciones de mensajería instantánea junto con el resto de funcionalidades que aportan estos dispositivos, ha convertido a este aparato en una necesidad, principalmente entre los jóvenes de 18 a 26 años, que incluso puede transformar el comportamiento de los usuarios y sus formas de actuar en el trabajo, en la universidad, en los institutos, etc. (Fundación Telefónica, 2013). Un ejemplo de ello son las cifras Ofcom del Reino Unido que, ya en 2011, declaraba que el 51% de los adultos y el 65% de los adolescentes alguna vez habían usado su teléfono móvil mientras se socializaban con otros, el 23% y 34% de los adultos y adolescentes, respectivamente, utilizaban su smartphone durante una comida con los demás y el 22% de los adultos y 47% de los adolescentes incluso, afirmaba que lo utilizaban en el baño. Esta actitud llamada Phubbing, origina una falta de atención que desemboca en un acto descortés hacia quienes están presentes. Además, está generando problemas de salud, deterioro de la comunicación y apego ansioso al dispositivo móvil (Delena, 2014).

Los objetivos de la investigación son analizar en qué medida el uso problemático de smartphone repercute en el bienestar psicológico de los jóvenes universitarios, y analizar las relaciones entre el uso problemático del smartphone y los indicadores del bienestar psicológico (síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión), así como concienciar a los jóvenes sobre la prevención del uso inadecuado de este dispositivo en el ámbito educativo.

Partiendo de un enfoque metodológico descriptivo, se ha analizado la información obtenida a través del MPPUSA (Mobile Phone Problem Use Scale Adolescents) versión adaptada a la población adolescente en español por López, Honrubia y Freixa (2012), y del cuestionario de Salud General de Golberg (1996) GHQ-28 que permite establecer relaciones entre el uso inadecuado de los dispositivos móviles y los indicadores del bienestar psicológico.

Los resultados muestran una tendencia elevada en las puntuaciones obtenidas entre el uso problemático de estos dispositivos y las variables síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión; destacando los usuarios problemáticos con elevadas puntuaciones en síntomas somáticos y depresión. Pero, no se puede afirmar que los usuarios problemáticos obtengan bajos niveles de bienestar psicológico. Por último, asumimos que los resultados obtenidos se deberían tener en cuenta más profundamente en el ámbito educativo.

Las conclusiones establecen que existe relación entre el bienestar psicológico y el usuario habitual que hace un uso inapropiado de los dispositivos móviles obteniendo

puntuaciones consistentes con las obtenidas en estudios de Estévez et al., (2009), Muñoz-Rivas et. al., (2010) y Carbonell et al., (2012).

Elementos democráticos en los entornos de aprendizaje b-learning en educación superior

Elba Gutiérrez-Santiuste, María Jesús Gallego-Arrufat

El objetivo de la investigación es analizar la forma en que el alumnado de educación superior (N=100) democratiza el aula virtual a través de su participación activa en aspectos sociales, cognitivos y docentes; la asunción de responsabilidad con su aprendizaje y el de los demás; su reflexión individual y colectiva; y, su colaboración en una comunidad de aprendizaje virtual. Las herramientas de comunicación son los foros y los chats. La metodología de análisis es mixta a través de dos cuestionarios (uno para cada herramienta) con el fin de observar la percepción del alumnado de los aspectos democráticos y un análisis de contenido basado en un sistema categorial adaptado de la propuesta de Community of Inquiry (CoI). El marco teórico de la CoI pone de manifiesto que las comunidades de aprendizaje virtual son espacios propicios para que el alumnado asuma y realice comunicaciones encaminadas a la consecución de los principios democráticos. El modelo desarrolla una perspectiva de la enseñanza que dentro de un marco constructivo-cooperativo reconoce la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido.

Los resultados obtenidos revelan que el alumnado asume los principios democráticos de crítica, responsabilidad, colaboración y participación. También se observa la percepción que tiene el alumnado sobre el papel desempeñado por el profesorado. Los hallazgos muestran que el profesorado para facilitar la democratización del aula se basa en la promoción de las relaciones sociales, la dirección del debate hacia los objetivos de aprendizaje y un diseño instruccional basado en la flexibilidad.

Ecologías del aprendizaje en contextos rurales. El caso de la Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda.

Pablo Cortés González, José Ignacio Rivas Flores, Daniela Padua Arcos

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. El trabajo que presentamos forma parte del proyecto I+D+I "Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía" financiado por MIMECO, España.

El interés de este proyecto surge al considerar que buena parte de los procesos de aprendizaje relevante que activan un sentido de comunidad y ciudadanía, han venido resultando invisibles en los distintos espacios educativos y de formación del profesorado.

En esta comunicación presentamos los planteamientos metodológicos que nos hacemos en uno de los contextos de esta investigación, que es el grupo que conforma la Asociación 'Montaña y Desarrollo' que entre sus iniciativas está la gestión y dinamización de la Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda.

Nuestro propósito general es estudiar los mecanismos educativos que las personas y organizaciones ponen en juego a la hora de constituirse en sus grupos de interacción próxima: trabajo, familia, etc. Así mismo, como objetivos específicos para trabajar en en el mencionado contexto, destacamos

- Revisar los marcos conceptuales que permitan comprender las prácticas de aprendizaje invisible y educación expandida representativas de alternativas ecologías del aprendizaje.
- Generar narrativas visuales que evidencien el trabajo y los rasgos identitarios de la Asociación 'Montaña y Desarrollo'.
- Analizar los relatos de vida de las personas integrantes de esta experiencia (así como el relato colectivo), para la comprensión de la acción socio educativa en contextos rurales a través del diálogo de saberes, generación de prácticas democráticas y la participación colaborativa.
- Generar espacios de diálogo con otras organizaciones, colectivos, personas… para la creación de redes y comunidades de aprendizaje.

METODOLOGÍA. La metodología se sitúa en el paradigma cualitativo y se aborda desde el enfoque biográfico–narrativo (Rivas, 2009). Entender los fenómenos sociales desde la voz de los/as protagonistas, se sitúa como estrategia principal e indispensable en este proyecto.

Para ello, tras previo acuerdo con el colectivo participante, recurrimos a la construcción de relatos de vidas y narrativas visuales como enfoque metodológico de base hacia la re-significación de cómo aprende y se aprende en el mencionado escenario de investigación. Para ello, acudimos a distintas estrategias tales como la entrevista, los grupos focales y de reflexión (que serán grabados en soportes audiovisuales), así como grupos mixtos para el desarrollo de interpretaciones, la co-contrucción de significados y el trabajo sobre los resultados parciales y finales.

CONCLUSIONES. El entramado del aprendizaje ecológico y los procesos de construcción de ciudadanía son percibidos hoy como un aprendizaje invisible, informal, generativo o rizomático, fuera de los contextos educativos formales. Sin embargo, las posibilidades casi ilimitadas de comunicación abren el universo de otras formas de aprendizaje que pensamos contribuyen a los procesos de transformación personal y colectiva. Sobre esto, consideramos que la investigación educativa debe tener presente desde un enfoque metodológico, la incorporación de los sujetos como agentes clave en la toma de decisiones del proceso indagatorio y considerar la ampliación de las formas de aprendizaje hacia la participación, el componente emocional y corporal, la colaboración y la interconexión.

Proyecto IRIS. Diagnóstico de incidentes de intolerancia en el deporte en edad escolar, desde la perspectiva de profesores de EF y entrenadores.

Raúl Eirín Nemiña, Almudena Alonso

INTRODUCCIÓN. La prevención de conductas violentas, racistas y xenófobas en el deporte es un tema de actualidad a nivel europeo, como ha puesto de manifiesto el Libro Blanco sobre el Deporte (EC, 2007). El informe de UNICEF (2010) "Protegiendo a los niños de la violencia en el deporte" advierte del alto porcentaje de jóvenes, de países industrializados, que son intimidados en contextos deportivos.

En este contexto surge el proyecto IRIS (Innovative learning Resources to foster equal participation in grassroots sports dealing with discrimination, racism and violence incidents) [557/109-EPP-1-2014-1-EL-SPO-SCP], cofinanciado por la UE dentro del programa Erasmus +. Participan seis instituciones de cinco países: centro regional de formación y aprendizaje a lo largo de la vida (Achaia, Oeste de Grecia), como coordinador del proyecto; Universidad de Shumen (Bulgaria); Universidad de Jyuväskyä (Finlandia); Asociación deportiva Oltalom (Hungría); Universidad a distancia Hellénica (Grecia) y Universidad de Santiago de Compostela (España).

El proyecto pretende señalar los beneficios del deporte, enfatizando sus cualidades educativas en la prevención de conductas violentas y racistas. Para ello promueve actuaciones y prácticas que previenen la discriminación, el racismo y la violencia como forma de promoción de la igualdad de oportunidades en la participación deportiva en edad escolar.

METODOLOGÍA. La metodología del proyecto se basa en el modelo de Deming (Plan, Do, Check, Act) (Moen and Norman, 2011) a la que se le añade una fase inicial de observación y detección de necesidades. Precisamente en esta comunicación nos centramos en la observación y análisis de necesidades con respecto a incidentes de intolerancia en actividades deportivas.

Para ello se realizó una investigación diagnóstica de la situación de cada uno de los cinco países. Ponemos nuestro foco en esta ocasión en la situación española. Esta investigación se llevó a cabo a través de un cuestionario dirigido a profesionales del sector, entrenadores y profesores EF. También se realizaron 4 entrevistas a informantes clave.

Los datos obtenidos a través del cuestionario se analizaron a través del paquete estadístico SPSS v. 20, realizándose análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos.

Las entrevistas abordaron aspectos como las políticas y estrategias relacionadas con la prevención de discriminación en el deporte base y su efectividad en casos reales, y acerca de los problemas relacionados con este tipo de problemática. Fueron registradas en audio y transcritas de forma literal y los datos analizados mediante análisis de contenido.

RESULTADOS. Los entrenadores y profesores EF abordan este tema, y más de dos tercios aseguran que tienen habilidades para afrontarlos, principalmente a través del diálogo, grupos de discusión con estudiantes, juegos de integración, vídeos y documentales o role-play.

Las problemáticas más frecuentes que se encuentran se centran en episodios de violencia psicológica, discriminación por orientación sexual, e incidentes de violencia física. La violencia psicológica aumenta en el entorno virtual, al igual que los episodios de discriminación por razón de orientación sexual.

Uno de los aspectos más problemáticos, destacados en las entrevistas, tiene que ver con los problemas de actitud de los padres en las gradas. Un dato que ratifican las respuestas al cuestionario, donde se apunta que la violencia psicológica es mayoritaria entre el público asistente que entre cualquier otro participante (estudiantes, profesores, jueces, etc.). Esta situación es preocupante porque desde una perspectiva de socialización las familias son uno de los primeros agentes de socialización que ayudan a conformar la autovaloración y autoestima de los alumnos.

Validación de una escala para evaluar el Aprendizaje Informal en Ecosistemas Digitales

Rocío Jiménez Cortés

INTRODUCCIÓN. Las redes sociales como plataformas para el aprendizaje atraen a profesionales de la educación, del diseño de tecnología educativa y científicos/as del aprendizaje (Greenhow y Li, 2013). Estas tecnologías digitales ofrecen una auténtica oportunidad para observar los procesos sociales de aprendizaje. El estudio que presentamos aplica el concepto de "procesos de proximidad" incorporado en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2007) al diseño de una escala sobre el aprendizaje informal en las redes sociales. Desde este enfoque teórico se parte de la idea de que las redes sociales constituyen microsistemas digitales (Eaton, 2015), en los que tienen lugar actividades, relaciones recíprocas y en los que se ponen en juego diferentes roles por parte de las personas.

OBJETIVO

Presentar una herramienta válida y útil para medir y evaluar el aprendizaje informal en las redes sociales, aplicable a otros ecosistemas digitales.

MÉTODO. El estudio de validación de la escala cuenta con la participación de 1340 mujeres españolas seleccionadas según un muestreo por cuotas partiendo de su edad y perfil. Se sigue un método descriptivo por encuesta, previo consentimiento informado de las mujeres. La escala consta de 20 ítems tipo likert con valores entre 0 (Nunca) y 3 (Siempre).

El procedimiento de análisis para la validación sigue dos fases: a) se valida el contenido de la escala a través del "juicio de expertos/as", en el que participan 5 expertos/as en tecnología educativa y en psicología del aprendizaje; b) para el estudio de la fiabilidad y validez de la escala se aplican técnicas exploratorias empleando SPSS (v.22).

RESULTADOS. La validación de contenido muestra medias por encima de 4.3 (sobre en relación a la pertinencia y relevancia de los ítems planteados.

En cuanto a la validez de constructo, el análisis categórico de componentes principales, muestra un coeficiente alfa de Cronbach de .948, lo que significa que la escala es muy fiable. La escala también muestra unidimensionalidad, presentando índices altos de saturación del conjunto de los ítems en el componente principal.

El Análisis Factorial Exploratorio mediante componentes principales con rotación varimax arroja tres factores que explican el 67.43% de la varianza total. Estos tres factores constituyen diferentes procesos de aprendizaje. Así, identificamos el Factor I: Procesos de aprendizaje por cambios en la propia identidad; el Factor II: Procesos de aprendizaje por construcción de significados y autorreflexión en comunidad, por último, el Factor III: Procesos de aprendizaje por participación pasiva.

Esta escala de medida de 0 a 60 puntos, puede ser interpretada según un baremo teórico en el que 0-20 (Nivel bajo de aprendizaje), 21-40 (Nivel medio de aprendizaje) y 41-60 (Nivel elevado de aprendizaje en ecosistemas digitales).

CONCLUSIONES. Este trabajo aporta una herramienta válida y fiable para evaluar el aprendizaje informal en las redes sociales. Esta escala puede resultar útil para evaluar el aprendizaje adulto en espacios digitales caracterizados por la participación, la colaboración y el intercambio de contenidos, pudiendo ser aplicada en MOOCs, en virtualLabs u otros ecosistemas digitales.

Prácticas discursivas que favorecen la alfabetización académica en estudiantes de educación superior

Laura Sanchez Rosete

INTRODUCCIÓN. El propósito de este trabajo es reconocer potencialidades y debilidades en las diferentes prácticas discursivas que desarrollan estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México.

Ante los supuestos contradictorios de que los estudiantes en educación superior no saben escribir (Carlino, 2003,), ó que los jóvenes hoy en día tienen una productividad discursiva mayor (Cassany, 2005, 2014), concluimos que si bien se habla de prácticas discursivas diferentes es posible articular éstas para mejorar su alfabetización académica.

Las prácticas de lectura y escritura de textos académicos exigen aplicar estrategias para comprender lo que se lee, captar y generar ideas, confrontar estas, codificarlas, recordar ortografía o signos de puntuación para escribir, planificar y revisar lo que se escribe. La alfabetización académica, leer comprensivamente y escribir con claridad es una tarea compleja que además no se enseña sistemáticamente en la universidad.

Frente a la cultura digital, los jóvenes universitarios leen y escriben mucho, casi todos con dispositivos variados, con soportes multimedia, hacia varias audiencias y sobre diferentes tipos temas y de textos.

Nuestro supuesto es que los jóvenes se nutren y requieren de todas estas prácticas y es posible enlazarlas en su formación en el nivel superior.

OBJETIVOS. Queremos identificar los aciertos y las anomalías de la lengua escrita que los estudiantes de nuestra universidad son capaces de reconocer, y caracterizar las prácticas discursivas que desarrollan más frecuentemente. Para reconocer las prácticas discursivas académicas que se faciliten al sugerir formas de articulación con sus prácticas más comunes.

MÉTODO. Se lleva a cabo el análisis de discursos producidos por estudiantes de educación superior.
El corpus esta conformado por:
Discursos generados entre estudiantes de dos licenciaturas, sobre las dificultades que han enfrentado al escribir y leer textos académicos. Se seleccionaron estudiantes que tienen lenguas maternas diferentes, de séptimo semestre de las licenciaturas de Pedagogía y de Educación Indígena.
Se realizaron entrevistas sobre las mismas temáticas y sus prácticas de escritura y lectura en la WEB.
Se recuperaron trabajos escolares y no escolares con soporte digital generados por los alumnos, y
se rescataron los discursos institucionales (programas escolares entre otros), que hacen referencia a lo que se les solicita en su vida académica.

RESULTADOS. Caracterizamos formaciones discursivas similares y diferentes, desde una perspectiva de análisis del discurso, de estos dos tipos de estudiantes. A través de ellas se reconocen diferencias de cómo los jóvenes participan en la cultura discursiva de su disciplina. De acuerdo a ciertas formaciones específicas, por ejemplo, cómo se ven frente al problema de vocabulario ó de sintaxis y cómo lo resuelven, se identifican enunciados de cómo lo transfieren en las prácticas de escritura más comúnmente desarrolladas por ellos y como persisten o resuelven esas dificultades en su ejecución en las actividades de escritura y análisis de textos académicos.

CONCLUSIONES. Esta caracterización suponemos nos orientará hacia la tipificación de la escritura multimodal con soporte digital que podría apoyar la alfabetización académica que se exige a un estudiante en su formación en la educación superior.

Si se aprende haciendo ¿cómo se aprende a educar?

Anna Escofet Roig, Laura Rubio Serrano, Fàtima Avilés Sedeño, Cinta Tort.

INTRODUCCIÓN. La consolidación del aprendizaje servicio como propuesta formativa en una facultad y/o universidad requiere de un cierto nivel de institucionalización. En la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, la Oficina de Aprendizaje Servicio es la unidad que, desde el curso 2009/2010, se encarga de la promoción, implementación y evaluación de los proyectos de ApS en los títulos que en ésta se imparten (Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social).

OBJETIVOS. La finalidad del programa es mejorar la formación académica de las y los estudiantes universitarios partiendo de la idea de aprendizaje experiencial con utilidad social. Ésta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- Difundir y ofrecer apoyo en la realización de proyectos de aprendizaje servicio entre profesorado y estudiantado.
- Coordinar, gestionar y evaluar los programas de aprendizaje servicio transversales.
- Establecer una red de partenariado constante con centros educativos y entidades sociales que ha de hacer posible los proyectos de aprendizaje servicio.
- Investigar para la mejora de la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio.

MÉTODO. La Oficina de Aprendizaje Servicio lleva a cabo su tarea fundamentalmente a través de cuatro líneas de trabajo:

A nivel transversal: son proyectos que se proponen y coordinan directamente desde la oficina y se ofrecen a los y las estudiantes de todos los cursos y grados de la facultad.

En las asignaturas: en este sentido, desde la oficina se acogen propuestas de las entidades sociales, se vehiculan a profesorado y asignaturas en las que puede ser pertinente una colaboración y se ofrece apoyo para el desarrollo de la experiencia.

En los Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster: se proponen investigaciones e intervenciones de los estudiantes a través de sus TFG y TFM a partir de la elaboración de un catálogo convenido con las entidades sociales.

En las Prácticas: Se trabaja para diseñar una línea específica de proyectos de aprendizaje servicio entre la oferta de prácticas que se propone a los estudiantes de los diferentes grados.

RESULTADOS. El siguiente cuadro resume los datos cuantitativos de la participación de proyectos y estudiantes en los proyectos durante el último curso (2014-2015).

	Transversales	Asignaturas	TFG/TFM	Prácticas
Proyectos	13	26	12	2

Estudiantes	81	403	12	2

Durante este tiempo también hemos recogido valoraciones cualitativas de las y los estudiantes que apuntan el sentido de este tipo de prácticas en su formación académica.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO. Desde su creación, la Oficina de Aprendizaje servicio ha crecido progresivamente y se ha convertido en una unidad reconocida en el marco de la facultad. En el futuro, nos proponemos continuar trabajando: 1) con el profesorado, para promover una mayor incorporación del ApS en las asignaturas; 2) con las y los estudiantes, incrementando el conocimiento, participación y reconocimiento del ApS como parte de la formación universitaria; 3) con los partners, trabajando para fortalecer el trabajo compartido entre universidad y entidades de la comunidad; y 3) con la institución universitaria, velando por un mayor reconocimiento institucional del ApS como propuesta que permite desarrollar a su vez las tres misiones de la universidad.

El uso del dibujo escolar como medio de reflexión, aprendizaje docente e investigación educativa.

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Marta Martín del Pozo.

INTRODUCCIÓN. El trabajo se vincula con formas de indagación que abarcan diferentes tipos de experiencia, incluyendo la artística, para establecer acciones específicas de formación (Hernández, 2008). Se quiere explorar el valor formativo de los dibujos que pueden realizar los niños sobre la figura de su profesor/a para potenciar la reflexión sobre la función docente y la relación establecida entre los estudiantes y el profesor/a. Se apuesta por una investigación en la que se escuchen las voces de los niños a través de sus representaciones (Eldén, 2012).

OBJETIVOS. La finalidad del trabajo es explorar la percepción de los niños sobre la función docente de los potenciales maestros en su período de Practicum para contribuir a la construcción de la identidad docente de los futuros maestros. Se pretende provocar la reflexión de los maestros en formación sobre el trabajo desempeñado en su período de prácticas en el centro educativo, en base a cómo es representado por los niños de su clase a través de dibujos.

MÉTODO. Se utiliza un método visual basado en el dibujo para recoger la información elaborada por niños entre 6 y 12 años. A los cuales se les pide que dibujen a su maestro de prácticas, una vez que ha permanecido en el aula durante 1 mes colaborando en diversas actividades didácticas. Han participado en el estudio 14 maestros en formación y 318 alumnos de diferentes cursos de Primaria.

Una vez recogidos los dibujos realizados por los niños, se solicita a los maestros en formación el análisis minucioso de los dibujos a través de una lectura denotativa y connotativa de las imágenes, considerando cómo han sido dibujados físicamente, la posición espacial, la escenografía, los gestos, los colores, símbolos y personajes que aparecen en el dibujo y expresiones verbales. Además se les pide una respuesta razonada a las siguientes preguntas con carácter general: ¿Qué dibujo me ha gustado más?; ¿Qué dibujo me ha sorprendido más?; ¿Qué conclusiones sacas sobre tu papel de maestro a partir de este análisis? ¿Qué has descubierto sobre ti mismo en tu faceta de maestro gracias a estos dibujos?

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados ponen de manifiesto que los jóvenes estudiantes son capaces de representar las funciones docentes realizadas por sus maestros/as de una forma bastante realista, al tiempo que expresan emotivamente la positiva relación establecida con el mismo, remarcando el agradecimiento y cariño hacia esta figura. Por su parte, el análisis de los dibujos, se ofrece como una actividad de reflexión y aprendizaje muy fructífera sobre los procesos vividos y las expectativas de los niños sobre la figura docente. Las experiencias positivas predominantes aportan satisfacción y refuerzo a la identidad docente de los futuros maestros.

DIYLAB en educación primaria y secundaria: Metodologías participativas.

María Domingo-Coscollola, Juana M Sancho-Gil, Pablo José Rivera Vargas

INTRODUCCIÓN. El proyecto europeo [Acrónimo del proyecto] propone incorporar en la educación formal procesos y valores de una cultura de colaboración relacionada con el aprendizaje, las tecnologías digitales y la filosofía DIY - hazlo tú mismo- (Kafai y Peppler, 2011). [Acrónimo del proyecto] se implementa en instituciones educativas (universidades y centros de educación primaria y secundaria) de España, Finlandia y la República Checa.

Esta contribución se centra en aspectos metodológicos y resultados preliminares de la implementación del proyecto en educación primaria y secundaria.

OBJETIVOS. Los objetivos del proyecto directamente relacionados con el foco de esta comunicación son:

1. Analizar cómo la competencia digital puede ser integrada en el currículo y conectada con los resultados de aprendizaje, tanto en la educación formal como en el aprendizaje informal.
2. Diseñar y utilizar una plataforma digital para promover una comunidad de aprendizaje intercultural abierta, con el fin de desarrollar competencias transversales tales como: aprender a aprender, espíritu emprendedor, colaboración, autonomía y uso de la comunicación no verbal.
3. Crear un espacio flexible para desarrollar acciones curriculares transversales donde los participantes desarrollen proyectos de investigación según sus intereses.
4. Planificar, implementar y evaluar el proyecto a partir de un proceso de investigación-acción participativa con investigadores, docentes, administradores y estudiantes, con el fin de realizar mejoras para garantizar su sostenibilidad.

MÉTODO. Hemos seguido un proceso de investigación-acción colaborativa (Reason y Bradbury, 2001). En este proceso, hemos (a) analizado los documentos oficiales que prescriben los programas de enseñanza primaria y secundaria de Cataluña, Finlandia y la República Checa, (b) realizado grupos de discusión con representantes de cada uno de los estamentos escolares, (c) diseñado y llevado a cabo la formación de forma colaborativa, (d) planificado e implementado los [acrónimo del proyecto] en las tres escuelas primarias y secundarias participantes. Esto ha contribuido a generar y mejorar la comunicación y el diálogo a través de una permanente relación dialéctica entre investigadores, docentes, administradores y estudiantes (López-Noguero, 2005).

RESULTADOS. Los centros de educación primaria y secundaria de España, Finlandia y la República Checa han implementado el [acrónimo del proyecto] durante el curso 2015 desarrollando distintos proyectos de investigación. Los procesos y los resultados de esta implementación han sido compartidos en el [nombre de la plataforma virtual].

CONCLUSIONES. La investigación-acción colaborativa, que sitúa a investigadores y docentes en un plano de igualdad y responsabilidad compartida, se perfila como un

método fundamental para introducir innovaciones sostenibles en los centros educativos. También se pone de manifiesto las implicaciones de introducir una filosofía de naturaleza *anárquica* y autogenerada en una institución educativa reglada.

La huelga de 2015 en las universidades públicas brasileñas: la parcialidad mediática

Maria Stella Galvao Santos.

Este proyecto de investigación, en el marco de la tesis doctoral en curso pretende reunir datos prospectivos sobre la cobertura de cuatro periódicos que se distribuyen en todo el territorio nacional, realizada durante la huelga de las universidades federales, entre los meses de mayo a octubre de 2015. Con esta finalidad se dedicará el primer semestre de 2016 a la selección de noticias publicadas acerca de las huelgas, buscando elementos que ofrezcan puntos de diálogo con nuestro marco teórico, cuya base es la sociología crítica y reflexiva de Pierre Bourdieu, especialmente la perspicaz mirada que marcó su producción teórica relativa al papel de los medios de comunicación en la construcción de la opinión pública, y que en esta ocasión nos servirá para poner el foco de atención en las universidades públicas brasileñas.

Los objetivos contemplan un análisis e interpretación sociológica de la información empírica obtenida en el trabajo de campo emprendido a lo largo de parte del primer semestre de 2016. Trataremos de analizar el tratamiento ofrecido por periódicos de circulación diaria a un conflicto de naturaleza multidimensional como fue la huelga universitaria realizada en 2105 y, en un segundo momento, construir un sistema de variables que permita producir una lectura de ese conflicto atendiendo a las premisas apuntadas en el marco teórico adoptado en esta investigación.

La metodología que se utilizará, en la etapa del tratamiento de los datos empíricos obtenidos, tendrá diferentes perspectivas de análisis, a saber: utilizaremos los presupuestos teóricos de la sociología de la educación para realizar un análisis histórico-político de las universidades en el escenario actual, y desarrollaremos un análisis de contenido acerca de las noticias obtenidas durante el trabajo de campo, cuya lectura será mediada por el estudio del modo en que se estructura el ámbito periodístico en Brasil. Finalmente, aplicaremos una técnica de análisis de los media que puede ser aplicada a diferentes escenarios empíricos influidos por la mirada periodística.

Greve 2015 nas universidades públicas brasileiras: O viés midiático

Maria Stella Galvao Santos.

Este projeto de pesquisa, com vistas à obtenção do grau de doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na região Nordeste do Brasil, pretende reunir dados prospectivos sobre a cobertura de quatro jornais de circulação em todo o território nacional, realizada durante a greve das universidades federais, entre os meses de maio e outubro de 2015. Com essa finalidade nos debruçaremos neste primeiro semestre de 2016 sobre as notícias veiculadas acerca das greves, buscando elementos que forneçam pontos de diálogo com o nosso marco teórico, cuja base é a Sociologia Crítica e Reflexiva de Pierre Bourdieu, notadamente o olhar perspicaz que marcou sua produção teórica quanto ao impacto dos meios de comunicação sobre a conformação da opinião pública acerca de um dado campo de atividade, neste caso as universidades públicas brasileiras. Esta etapa da pesquisa é orientada por diferentes professores do Departamento de Sociologia e Antropologia Social da Universidade de Valencia, em colaboração direta com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Os objetivos contemplam a análise e interpretação sociológicas da informação empírica obtida no trabalho de campo empreendido ao longo de parte do primeiro semestre de 2016. Trataremos de analisar o tratamento dispensado por jornais de circulação diária a um conflito de natureza multidimensional como a greve universitária ocorrida em 2015 e, em um segundo momento, construir um sistema de variáveis que permita produzir uma leitura desse conflito em conformidade com premissas apontadas pelo marco teórico adotado na pesquisa.

A metodologia a ser adotada, na etapa de tratamento dos dados empíricos obtidos, terá diferentes perspectivas de análise, a saber: utilizaremos os pressupostos teóricos da Sociologia da Educação para proceder à análise histórico-política das universidades no cenário atual, e desenvolveremos a análise de conteúdo acerca das notícias obtidas durante a pesquisa de campo, cuja leitura será mediada pelo estudo do modo como se estrutura o campo jornalístico no Brasil. Finalmente, aplicaremos a técnica de análise crítica do discurso sobre as diferentes formas de enunciados que os meios de comunicação analisados produziram sobre o conflito.

Os resultados e conclusões estarão mais claros no decorrer do segundo semestre de 2016, apontando caminhos e propondo uma metodologia de análise das mídias que acreditamos poder ser aplicada a diferentes cenários empíricos impactados pelo olhar jornalístico.

La identidad profesional de los estudios del grado de primaria. Caminando en la cuerda floja.

José Ignacio Rivas Flores, Analía Elizabeth Leite Méndez, Pablo Cortés González, Esther Prados Megías, María Jesús Márquez García, Daniela Padua Arcos.

RESUMEN. La comunicación responde a una investigación acerca de "la construcción de la identidad profesional en los estudios del grado de primaria e infantil". Busca comprender qué identidad está conformando la experiencia de formación de los futuros docentes. El alumnado llega a las universidades con una experiencia acumulada de 12 años mínimo de escolarización, a lo largo de la cual ha ido aprendiendo una forma de ser docente. Esto tiene lugar en un marco altamente institucionalizado, como es el escolar, a lo largo del cual van conformando una identidad particular de qué es ser profesor. El paso por la universidad debería suponer un espacio donde reconstruir esta experiencia en orden a una transformación de esta identidad sedimentada en la escuela, por otra de corte crítico y reflexiva. Esto no siempre es así y el nuevo marco institucional universitario representa a menudo una continuidad del modelo escolarizado, con un fuerte énfasis en lo académico, en la evaluación y en la autoridad. Por último, una vez egresado acceden a un puesto de trabajo coherente, lógicamente, con la experiencia escolar previa. Con lo cual se cierra un círculo que sostiene el sistema escolar actual.

De acuerdo con esto los objetivos principales que nos planteamos serían:
Analizar el modelo de formación del profesorado de primaria y los marcos institucionales en los que tiene lugar, desde la experiencia vivida por los participantes.
Comprender el tipo de profesional de la enseñanza que el alumnado va construyendo en su paso por la universidad.
Valorar el modelo de formación que se está llevando a cabo en la actualidad y explorar nuevos escenarios de formación.

METODOLOGÍA. La metodología es de tipo narrativo biográfico, poniendo el énfasis en el relato que el propio alumnado hace de su experiencia y el modo de narrarla. Para ello se recuperan sus relatos en 3 momentos distintos:
Relato de la experiencia escolar del alumnado de primero. Se han seleccionado un conjunto de 50 relatos entre las 3 universidades, recogidos el primer año de la investigación.
Relato de la experiencia en la universidad a través del relato escrito del alumnado de 4º en su último cuatrimestre (o ya finalizado este). También se realizan foros de discusión en los que analizar y completar esta información.
Relato de la experiencia de inicio en la profesión de profesorado en ejercicio egresados en un periodo no superior a los 5 años. Esto se realiza bien por el relato oral, a través de entrevistas, grupos de discusión y algunos relatos escritos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. La identidad profesional se construye en torno a cuatro ejes, las rutinas escolares, la disciplina, la evaluación y la idealización del docente. Estos generan un conocimiento profesional sedimentado, a partir del cual se afrontan los procesos formativos, que tienen escasa significación en la transformación de esta identidad ya que se basan en prácticas escolarizadas, cargadas de academicismo y sin experiencias significativas de cambio.

Metodología narrativa y variables metacognitivas como herramientas de indagación en resiliencia

Moisés Mañas Olmo, Blas González Alba.

INTRODUCCIÓN. En este estudio promulgamos la necesidad de vislumbrar los relatos o historias de vida como herramienta metodológica, mediante la cual poder indagar en los diferentes procesos resilientes en los cuales se encuentran sumergidos las personas con discapacidad intelectual, en instituciones de carácter residencial, y poder descifrar las variables más influyentes en dicho proceso.

Para la consecución del mismo se conjugarán las historias de vida de cinco personas con discapacidad intelectual, desde las cuales podremos apreciar a través de sus relatos personales, el carácter resiliente que se ha forjado en cada uno de ellos, y las variables que han ayudado en el proceso; debido a sus diferentes adversidades, a la necesidad de buscar alternativas de resolución e incluso a la capacidad de superación de cada uno de ellos.

OBJETIVOS

Promover las historias de vida como herramienta metodológica de indagación en los procesos resilientes.

Profundizar en el estudio de variables Metacognitivas y Metacomunicativas como constructos vitales de promoción de la resiliencia.

MÉTODO. Desde nuestro posicionamiento y apoyándonos en los escritos de (Ruiz y Ispizua, 1989) creemos que de todos los métodos de investigación cualitativa quizás el de Historias de Vida, nos permite como investigadores acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea; ya que este método busca penetrar lo más posible en el conocimiento de la vida del individuo, y concretamente en la visibilización de los procesos resilientes.

Bajo el prisma que presenta Serrano (2011:35), pensamos que si somos capaces de captar los procesos y los modos en como los individuos perciben el significado de su vida social, podremos darnos cuenta del sentido que la vida tiene para ellos. Es por esta razón por la que a través de los pensamientos de Conelly y Clandini (1995:11-12), promovemos que la razón principal para el uso de la narrativa en esta investigación, es el poder visualizar a nuestros protagonistas como organismos contenedores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven sus vidas relatadas.

Desde la pedagogía de la reafirmación (Cortés, 2013), conseguiremos que nuestros protagonistas generen una mayor toma de conciencia identitaria y el autoreconocimiento en el proceso adaptativo en el que se encuentran a la hora de trabajar con Historias de Vida.

CONCLUSIONES. En nuestro estudio se ha enmarcado las historias de vida como metodología de indagación en la búsqueda de los procesos resilientes; que a su vez nos ha permitido profundizar en el conocimiento de las diferentes variables personales que confeccionan dichos procesos.

Mediante el uso de la narrativa y a través de la pedagogía de la reafirmación, como mecanismo metodológico de investigación, hemos conseguido el análisis de los procesos resilientes y metacognitivos en estas personas; al tiempo que les ha ayudado a poder ver más lejos de la carga que suponen cada una de las etiquetas en las que se ha visto sumergidos cada uno de ellos, y apoyarse en la narrativa como mecanismo de expresión, y superación.

Cambio educativo, identidad docente e (in)justicia social: de las políticas a las prácticas.

Imanol Santamaria Goikuria

La Globalización, los movimientos migratorios, la emergencia de las nuevas tecnologías justifican el permanente cambio de la sociedad contemporánea. Esta innovación permanente afecta no solo a la Escuela como institución pues la cultura tradicional de acceso y transmisión del conocimiento se ha visto cuestionada, las demandas hacia ella han aumentado y transformado, incluyendo una novedosa gama desde la alfabetización digital hasta la inteligencia emocional. También afecta a la tarea del propio profesorado, cambiando su rol y lo que esperamos de ellos.

Por lo tanto la sociedad contemporánea se ve en la necesidad de afrontar varios y numerosos retos que directa o indirectamente repercuten de una manera significativa en su desarrollo económico, social y cultural. Exacerbando la inequidad y las injusticias sociales cuando necesitamos compaginar el desarrollo económico y social con una mayor distribución de la riqueza y las oportunidades. Esta situación, ha llevado a numerosos gobiernos a desarrollar medidas al respecto (políticas), para hacer de esta sociedad en la que vivimos, una sociedad más justa.

Una de las condiciones necesarias para desarrollar sociedades mas justas, es disponer de una educación de calidad, entendida como motor de transformación social que trabaje desde y para la justicia social (Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011) y facilitando el tránsito del modelo contemporáneo de educación vigente a una educación cuya eje vertebrador sea el desarrollo de ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, democráticos, tolerantes, deliberantes, competentes, sensibles ante las injusticias y dispuestos a denunciarlas para trabajar por una sociedad más justa.

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar, profundizar y contrastar las políticas educativas de hoy en día, para lograr una sociedad más justa, inclusiva y reflexiva, con las prácticas escolares y docentes llevadas a cabo en un colegio, concertado de educación secundaria y formación profesional de la comunidad autónoma vasca, en aras de conocer las voces de los docentes, comprender con mayor profundidad los tipos de tensiones y dilemas así como interpretar y relacionar las experiencias pedagógicas narradas por ellos mismos. Intentando responder a la pregunta que sin duda alguna ha sido la guía para llevar a cabo esta investigación: por qué la escuela que tanto tiene que hacer a favor de la justicia social sigue siendo una institución que reproduce y profundiza los problemas de injusticia social. Y cómo esta inadecuación (ni innovación, ni inclusión) afecta en el día a día escolar.

La metodología de esta investigación, actualmente en desarrollo, ha sido un estudio de caso etnográfico con un enfoque narrativo, utilizando una muestra de conveniencia (Polkinghorne, 2005). Hemos utilizado diferentes estrategias de producción de datos tales como relatos biográficos y entrevistas en profundidad con 3 profesores.

Con respecto al tratamiento e interpretación de los datos se procederá primero a la identificación de las temáticas emergentes en los relatos autobiográficos y entrevistas en profundidad, luego se elaborará informes narrativos que se contrastarán con los

participantes en la investigación de cara a la construcción de relatos mutuos (Holstein y Gubrium, 2008). El siguiente paso será el análisis de los diferentes informes narrativos y la reducción y la integración de datos mediante la elaboración de un relato para la presentación de los resultados obtenidos de forma comprensible y en relación con otros autores y fuentes de información utilizadas. El software NVivo me ayudará en el análisis de los datos y su representación.

Como conclusión podemos adelantar que la complejidad de la sociedad contemporánea está no solo transformando los roles docentes generando tensiones y confusión sobre lo que significa ser docente (incapacidad de responder a los retos del aula y diversidad de alumnado, estrés y desmotivación) sino también limitando las posibilidades de la escuela y su profesorado en la lucha por una mayor justicia social.

Estrategias para involucrar a los estudiantes normalistas en la investigación: una experiencia en el BINE

Raymundo Murrieta Ortega

El Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) se ubica en la ciudad de Puebla, México; la institución cuenta con seis **programas educativos para formar docentes que se desempeñarán en diferentes áreas y/o niveles de educación básica: inicial, preescolar, primaria, telesecundaria, especial y educación física. Dichos programas fueron evaluados en 2012 por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), dentro de las recomendaciones realizadas por los CIEES, se destaca lo referente a la investigación, sugiriendo fortalecerla entre los docentes e involucrar a los estudiantes.**

La institución ha establecido políticas para impulsarla, observándose que se empiezan a promover los trabajos de investigación de estudiantes del BINE en diferentes escenarios académicos del país (coloquios, congresos, etcétera). Destacándose la Licenciatura en Educación Física, que de mayo de 2013 a noviembre de 2014 se cuentan veintiún trabajos publicados. Por tanto, el propósito del estudio es analizar las estrategias empleadas por la licenciatura para impulsar la investigación entre sus estudiantes.

Algunos estudios han incursionado en las dificultades que supone incorporar a los alumnos de educación superior en la investigación. LOZANO, I. Y ECHEGARAY, J (2011) afirman que el normalista usualmente egresa con pocas competencias de carácter investigativo; PIÑERO, M., RONDÓN, L. Y PIÑA, E. (2011) consideran que la tarea de investigar ya no es función exclusiva de los laboratorios o grupos de investigación; finalmente, QUINTERO-CORZO, J, MUNÉVAR-MOLINA, R., Y MUNEVAR-QUINTERO, F. (2008), destacan la evolución de los semilleros de alumnos investigadores en Colombia y sus aportes a la misión institucional.

La presente investigación es cualitativa de tipo narrativo, porque en estos estudios el investigador recolecta datos sobre las experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas (HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P., 1998); así mismo, se usa la entrevista como instrumento para recabar la información.

Para los fines del estudio se utilizó el muestreo no probabilístico intencional, que de acuerdo con PADUA, J. (1987) el fin es seleccionar casos típicos del universo según el criterio de un experto. Por tanto, se eligieron a cinco estudiantes que tenían como característica el haber publicado una investigación; al mismo tiempo, se eligió a un docente para entrevistarlo debido a que es el responsable del área de investigación en la licenciatura. El análisis de los datos se realizó atendiendo los pasos que propone KRUEGER, R. (1998, en ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. 2006): 1) obtención de la información, 2) captura, organización y manejo de la información, 3) codificación de la información, 4) análisis de la información y 5) presentación de resultados.

Los resultados muestran que la elaboración de planes de trabajo, donde se establecen acciones, metas y estrategias, así como el acompañamiento de docentes expertos, representan las principales estrategias para involucrar a los estudiantes en la

investigación. Como conclusión se destaca que la incorporación de los docentes en formación en la investigación fortaleció sus habilidades para la exposición y al mismo tiempo les representó un reto para seguir preparándose.

ARTikertuz: una comunidad de profesores innovadores en la educación de las artes-visuales que trabaja a través de una red de investigación y práctica estable.

Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Jose Miguel Correa Gorospe, Aingeru Gutierrez-Cabello, Regina Guerra

INTRODUCCIÓN. El texto que presentamos al Congreso recoge el trabajo que llevamos haciendo desde comienzo del 2015 en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la EHU-UPV en Donostia-San Sebastián, desde el grupo de investigación ELKARRIKERTUZ y que continuará hasta el 2017 como proyecto de investigación financiado.

La propuesta de trabajo abarca diferentes preguntas de investigación, pero para este Congreso hemos querido centrarnos como pregunta de investigación, en la siguiente: ¿Cómo crear una comunidad estable de profesores innovadores en la educación de las artes-visuales que permita el trabajo a través de una red de investigación y práctica estable?

La investigación en la que estamos trabajando (EHU15/24) busca dar respuesta a esta pregunta a partir del encuentro del grupo de trabajo ARTikertuz, donde maestros y maestras de educación infantil, primaria y secundaria, se reúnen con profesorado universitario y de investigación con el objetivo de a partir del encuentro, de la relación con el Otro, generar conocimiento que nos permita transformar nuestra práctica docente. Los encuentros se dan una vez al mes, en sesiones de tarde de dos horas aproximadamente. La finalidad del grupo es revisar el significado y sentido de la práctica educativa, poner en relación dilemas y cuestiones a abordar para el desarrollo de propuestas a partir del intercambio de experiencias con el grupo, y proponer y llevar a la práctica nuevas experiencias educativas, y reflexionar y valorar los resultados.

OBJETIVOS
Observar las claves de la relación universidad-escuela
Analizar las bases de la comunidad de trabajo ARTikertuz
Valorar y estudiar las posibilidades de una red de investigación y práctica estable

MÉTODO. El método de investigación que proponemos es narrativo, ya que nos interesa conocer los relatos en los que los docentes nos encontramos inmersos. Buscamos conocer las relaciones que tienen las personas con otros individuos, estudiar las redes sociales de las que forma parte y de qué manera estas relaciones posibilitan o obstaculizan el desarrollo profesional. ¿Las relaciones pedagógicas que establecemos nos ayudan a reflexionar de manera crítica o nos ayudan a transformar y mejorar?.

Entendemos que es necesario y muy relevante unir los procesos de investigación a los de la docencia, no sólo desde la universidad, sino desde la escuela como mejora significativa de la calidad. Desde este trabajo esperamos aportar propuestas y estrategias de relación que permita la transformación relevante en la universidad y la escuela.

Para abordar los objetivos planteados, proponemos esta recogida de datos:
Actas: transcripción de las sesiones de trabajo y posterior análisis
Narrativas de los participantes sobre su participación en ARTikertuz; análisis
(Para el análisis, utilizaremos la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti)

RESULTADOS. A partir del análisis de la documentación, estableceremos puentes con la teoría y preguntas de investigación, para dar respuesta a la pregunta de inicio. De esta forma buscamos establecer fortalezas y dificultades del estudio.

CONCLUSIONES. En construcción (previsto finalizar en abril): hemos recogido los datos pero estamos en fase de análisis. Tan pronto como finalicemos podremos aportar más información.

Descolonizarnos las mujeres. Una historia de resiliencia

Mª Esther Prados Megías, Daniela Padua Arcos, María Sánchez Sánchez, Bella Aurelia Maldonado Mora

Esta comunicación forma parte del proyecto I+D+I "Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía" financiado por MIMECO, España. El interés por el tema que nos ocupa se focaliza al considerar que el aprendizaje de los estereotipos y tópicos de la mujer y su cuerpo siguen siendo invisibles en los distintos espacios educativos, formativos y de participación social.

Este trabajo parte de planteamientos feministas de la pedagogía crítica como forma de emancipación, visibilización y equidad en el reconocimiento de las mujeres. En este sentido, el planteamiento metodológico se enmarca dentro de la investigación narrativa y en la creación de relatos desde la voz de las participantes. Basándonos en las aportaciones y planteamientos de narrativa, los relatos de vida de las mujeres constituyen la principal fuente de conocimiento y se establecen como el eje principal para la construcción colectiva y de participación en la vida social y para comprender desde lo personal el mundo social, cultural y económico en el que viven.

Los objetivos del trabajo son:
Identificar los principales tópicos en cuanto al cuerpo de la mujer en relación a los "nuevos feminismos" y cómo ello construye el proceso identitario en contextos educativos, de formación y participación social desde sus relatos de vida.
Reconocer en las experiencias y propuestas participativas de investigación los aprendizajes invisibles en entornos formales e informales en la construcción de género y etnia.
Visibilizar las redes de apoyo familiar, de amistad y grupos de referencia en la superación de procesos adversos de personas resilientes

Las voces de las participantes recogidas a través de su relatos constituyen la principal herramientas de recogida de datos en un proceso metodológico situado en la perspectiva de investigación narrativo-biográfico (Clandinin, 2007; Rivas y Herrera, 2009; Márquez, Prados, Padua, 2014 y Chase, 2015). Partimos del conocimiento centrado en los sujetos, en las relaciones intersubjetivas en la investigación y en las formas en que éstos edifican colectivamente su visión del mundo y de su realidad. Nos interesa su perspectiva peculiar acerca de cómo construyen su identidad como mujeres en un mundo dominado por planteamientos patriarcales como forma de emancipación y de otros modos de construcción cultural.

A modo de aportaciones, presentamos algunas cuestiones que son fruto del diálogo y reflexión conjunta entre las participantes e investigadoras.

El abordaje de los relatos de tres mujeres pertenecientes a un grupo minoritario y excluido, como la etnia gitana, evidencia dificultades, abusos y violencia simbólica sufridas por cuestiones vinculadas a la desigualdad del sistema patriarcal y las relaciones de poder en contextos públicos y privados y el modo en cómo estas

mujeres abordan la exclusión aportando estrategias de superación personales, familiares y sociales.

Este trabajo nos aporta un relato contrahegemóminco de las mujeres gitanas en situación de exclusión social desde distintas subjetividades con un una historia común, la reivindicación de la igualdad. La experiencia va generando procesos de cohesión horizontal en la diversidad cultural, económica y social, compartiendo experiencias de narrativa corporal como oportunidad de creación de conocimiento compartido sostenido por un análisis reflexivo conjunto de distintos aspectos sociales y emocionales referidos a las mujeres.

The Value of Autonomy in One-to-One Tutoring

Aida Milena Montenegro Mantilla

INTRODUCTION**.** Learner autonomy has been associated with the promotion of democratic societies, life-long learning, better learning opportunities, among other facets of language learning (Borg & Al-Busaidi, 2012). This manuscript presents a study on concept development of autonomy in one-to-one tutoring from one student's perspective.

OBJECTIVES. The purpose of this study was to unveil the concept of autonomy from the perspective of a German student in private sessions of Spanish as a foreign language and to implement this concept as a tool to identify factors that might contribute her tutor's on-the-spot decision-making processes. *METHOD* By using a nonlinear system for concept development (see Lesh & Kelly, 1997), this case study shows the mechanisms of construction, differentiation, reorganization, and refinement used to explore and understand the concept development of autonomy, as well as the autonomous behaviour of the participant, a German high school student.

RESULTS. The analysis of the data (transcriptions of thinking-alouds, discussions and interviews) highlighted the student's thought process in regards to her identification of needs, problems, interests and goals before deciding to take one-to-one tutoring sessions.

CONCLUSIONS. The findings of this study confirm the importance of the tutor-student relationship (e.g., through small talk) and the autonomous behaviour before (e.g., diagnosis), during (e.g., self-made material created as a part of the sessions) and after the tutoring sessions (e.g., self-study). This paper also presents (1) the design of the data collection instruments as an innovative contribution for further research, and (2) reflections on and connections between tutoring and autonomy that can be of interest for students, tutors and parents.

Una Educación por Reconstruir Las oportunidades que ofrece Internet en la reconstrucción de la educación en países en conflicto El caso de Siria

Mirey Alfarah, María Alejandra Bosco Paniagua

INTRODUCCIÓN. Desde el inicio del conflicto armado en Siria en el 2011, más del 45% de la población se ha visto obligada a dejar sus hogares. La mitad de ellos son menores de edad.

La educación en Siria se ha visto interrumpida en muchas partes del país. Casi tres millones de niños y niñas sirios llevan más de tres años sin ningún acceso a la educación y tanto el gobierno como la comunidad internacional alertan del peligro que puede significar una generación perdida si la situación no mejora.

Existen varias iniciativas, gubernamentales, de ONGs y de organizaciones internacionales para ayudar en la reconstrucción de la educación en Siria utilizando diferentes vías.

La investigación pretende analizar diferentes prácticas en el uso de internet para la reconstrucción de la educación en Siria, en tres diferentes proyectos. El primer proyecto en Siria, el segundo en los campos de refugiados del Líbano y el tercero en línea.

OBJETIVOS. Nuestro objetivo general es conocer las oportunidades que ofrece Internet para la reconstrucción de la educación y superación de los obstáculos a los que se enfrenta en el caso del conflicto armado en Siria.

Partimos de que el uso de Internet, aplicado según una estrategia clara y sólida, mejorará, en gran medida, la actividad de los responsables de la educación y facilitará el acceso a la enseñanza, además de aumentar la sensibilidad hacia la situación por parte de la opinión internacional. Nos centramos en los siguientes usos: Internet para la comunicación e información, Internet para la formación de profesorado, trabajadores sociales, padres y madres y Internet para la enseñanza y el aprendizaje.

MÉTODO. El diseño de la investigación sigue la estrategia metodológica del estudio de casos, tratándose de un estudio multicasos, heurístico, inductivo y particularista de una situación crítica.

Para poder entender el tema en cuestión, hemos observado y seguido de forma continua el desarrollo de la situación de la educación en Siria, de forma participante y no participante. Interactuando a través de las redes sociales, también como voluntaria en campos de refugiados y colaborando en la creación de material educativo de uno de los proyectos. Hemos llevado a cabo también una serie de entrevistas semi-estructuradas con informantes claves como directores de proyectos, trabajadores en UNICEF y en el ministerio de educación, profesorado, estudiantes y padres y madres, entre otros.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados preliminares confirman que internet es una herramienta potente que puede ayudar en la reconstrucción de la

educación en el caso Sirio. Los tres proyectos utilizan internet para la comunicación e información, formación y enseñanza y aprendizaje.

De momento vemos que las redes sociales, sobretodo Facebook y Twitter, son las más utilizadas para fines de comunicación e información, youtube para formación y enseñanza y aprendizaje, sobretodo para la creación de material educativo.

No obstante, y a pesar del potencial que tiene internet no se ve aprovechada, encontrándose distintos niveles de presencia o ausencia de los factores que optimizan el potencial de internet en la reconstrucción de la educación.

DIY Lab y la innovación docente en la Universidad

Cristina Alonso Cano, Juana M. Sancho Gil

INTRODUCCIÓN. En un mundo complejo y plural, permeado por la tecnología digital, los sistemas educativos se enfrentan a desafíos sin precedentes (Sancho, 2010). El papel tradicional de las instituciones educativas como transmisoras privilegiadas de conocimientos y valores (Debray, 2001) se ha visto cuestionado por la facilidad de acceso a la información y la multiplicidad de entornos digitales. En este contexto, al que hay que sumar la crisis económica, la desafección y el abandono de los estudiantes universitarios es un fenómeno en aumento (Poy, 2010, Rué, 2014), que necesita ser abordado, entre otros, desde la innovación docente.

OBJETIVOS. La finalidad de este proyecto es incorporar en las instituciones educativas los procesos y valores de una cultura de colaboración que conecta los entornos de aprendizaje, las tecnologías digitales y la filosofía DIY –hazlo tú mismo- (Kafai y Peppler, 2011). Los esfuerzos de los jóvenes para crear y difundir en los medios digitales se han asociado con el movimiento DIY (Spencer, 2005), aparecido en los años 1990 (McKay, 1998) vinculado con las artes, la artesanía y las nuevas tecnologías (Eisenberg y Buechley, 2008; Lankshear y Knobel, 2010), que está empezando a considerarse en algunos países como parte del currículo (Guzzetti, Elliott y Welsch, 2010; Kamenetz, 2010) dando a educadores y estudiantes la oportunidad de crear, compartir y aprender en colaboración.

El objetivo principal es generar conocimiento acerca de la competencia digital, la capacidad de ser, la creatividad y la colaboración y la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como modo de mejorar sus procesos y resultados y de contribuir a una cultura del intercambio y la colaboración entre distintos países.

MÉTODO. Como todo proyecto europeo, el ciclo planificación-implementación-evaluación, se realiza a través de un conjunto de “paquetes de trabajo”, que sigue un ciclo de investigación-acción colaborativa (Reason y Bradbury, 2001). Un proceso que nos ha llevado a (a) analizar los documentos oficiales que prescriben los programas de enseñanza universitaria, (b) realizar grupos de discusión con representantes de cada uno de los estamentos universitarios, (c) diseñar y llevar a cabo la formación de forma colaborativa, (d) planificar e implementar los [acrónimo del proyecto] en las dos universidades participantes de forma colaborativa.

RESULTADOS. En la Universidad española, que es en la que se centra esta comunicación, el proyecto se ha implementado en cuatro grados, 8 asignaturas, han participado 19 docentes y 365 estudiantes que han producido 76 objetos digitales DIY, que han sido compartidos a través de la plataforma virtual de proyecto.

CONCLUSIONES. La implementación del proyecto ha permitido vislumbrar un conjunto de limitaciones institucionales relacionadas con la rigidez de los planes de estudio, la fragmentación de espacios, tiempos y saberes, la rápida obsolescencia de los equipamientos digitales, la inercia institucional y las imágenes mentales que conlleva sobre qué significa enseñar y aprender, así como las nociones y

concepciones sobre el conocimiento y la evaluación. Se trata en definitiva de plantearse si será la filosofía DIY la que logrará cambiar la Universidad, o será la Universidad la que cambiará a filosofía DIY.

Estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de personas con Síndrome de Asperger.

Blas González, Moisés Mañas Olmo

INTRODUCCIÓN. La presente comunicación tiene por objeto desvelar algunas de las claves metodológicas educativas de éxito que han influido en la vida de dos personas con Síndrome de Asperger (S.A. en adelante). Algunos de los hallazgos que aquí se exponen forman parte de la tesis doctoral en proceso de finalización denominada "Historias de vida de personas con síndrome de Asperger para el cambio educativo"[32]. El presente trabajo se enmarca dentro de la temática del congreso "Metodologías multimodales y participativas" y de la línea de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D).

OBJETIVOS. Los objetivos que me propongo principalmente con la investigación son:

Descubrir los mecanismos resilientes que en cada caso han contribuido al éxito académico y/o personal de los protagonistas.
Conocer las diferentes estrategias metodológicas educativas que han utilizado tanto los protagonistas como los docentes para lograr el éxito escolar de dos personas con S.A.

MÉTODO. La razón principal para usar una metodología narrativa en la investigación educativa es que "los seres humanos somos organismos contenedores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (Conelly y Clandini, 1995:11-12).

Las Historias de Vida en esta investigación me permite conocer al detalle cuales han sido los hitos más significativos en las vidas de los investigados a lo largo de su trayectoria escolar y social. Para ello a través del enfoque narrativo biográfico se analizan las metodologías educativas que han contribuido al éxito escolar de los protagonistas en las diferentes etapas educativas.

RESULTADOS. A través del análisis de las historias de vida de dos personas con S.A. se han analizado las estrategias educativas y metodológicas que se han aplicado en primaria, secundaria y educación superior para compensar las necesidades educativas de los protagonistas.

La investigación refleja algunas de las prácticas llevadas a cabo por docentes que han surtido un efecto positivo y otras que o no han conseguido el éxito esperado o han repercutido de forma negativa en la vida escolar y social de los sujetos investigados. Esta nos ha desvelado una serie de medidas educativas que han influido tanto de forma positiva como negativa en el proceso educativo y resiliente de los protagonistas.

[32] Esta tesis doctoral se inserta en el proyecto de investigación denominado ReCrea (Resiliencia, Pensamiento Creativo y Educación), coordinado por el grupo de investigación HUM619, ProCIE.

CONCLUSIONES. Las buenas prácticas metodológicas conducen inexorablemente a resultados satisfactorios, por ello investigar sobre ellas nos permite difundirlas y proporcionales validez externa. Los resultados obtenidos en la presente investigación dan buena cuenta de ello, pues proporcionan claves metodológicas a tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de personas con S.A.

Los resultados obtenidos son extrapolables en gran medida a todos los alumnos/as con estas necesidades, aun así este estudio abre la puerta a futuras investigaciones en el campo de las metodologías educativas aplicadas a las personas con necesidades educativas especiales.

La Alfabetización Informacional (ALFIN) en los estudios de Grado Universitario en la UNED. Desarrollo de una competencia genérica imprescindible.

Mª Angeles González-Galán, Marcos Román-González, Jose Antonio Vargas Funes

INTRODUCCIÓN. Es una queja común entre el profesorado universitario que los estudiantes no son competentes en la búsqueda y utilización de la información (competencia genérica en alfabetización informacional, ALFIN): no saben fundamentar suficientemente un trabajo académico ni citar y referenciar de manera adecuada. Sin embargo no existe una enseñanza sistemática en nuestra universidad de esta competencia, considerada clave para el aprendizaje permanente y cuya adquisición no es espontánea ni resulta de otros aprendizajes ajenos a los académicos. En este trabajo describimos la elaboración de una herramienta de alfabetización informacional, el curso virtual "Competencias genéricas básicas en información" (CGBI), y su aplicación a los trabajos de evaluación continua de una asignatura de Grado. El curso CGBI, diseñado por profesores y bibliotecarios, se ofertó a los estudiantes de primer curso de los Grados de Educación Social y Pedagogía de la UNED, como experiencia piloto, con la expectativa de ampliarlo a todos los Grados de la UNED. La investigación llevada a cabo posteriormente trata de comprobar si el uso de dicha herramienta tiene repercusión sobre los resultados de aprendizaje de las asignaturas, si se produce transferencia de los aprendizajes a otras asignaturas y si mejora la competencia de alfabetización informacional.

METODOLOGÍA. Muestra invitada: 13842 estudiantes. De ellos el 44,5% accedieron alguna vez al Curso, el 41,3% descargaron algún documento y un 19,8% utilizaron en alguna ocasión las herramientas de comunicación (foros). Instrumentos: cuestionario de satisfacción con el curso CGBI, cuestionario de satisfacción con la actividad "trabajo documentado", y calificaciones de exámenes y actividades de una asignatura de primer curso. Se han realizado análisis descriptivos, índices de asociación, y ANOVA de la calificación de la actividad en función del grado de seguimiento del curso, sobre una muestra válida de 435 sujetos que respondieron al cuestionario sobre la actividad en la que se valora la competencia ALFIN.

RESULTADOS. Existe una asociación positiva entre el acceso al curso de CGBI (y el grado de seguimiento del mismo) y la realización de la actividad *"Trabajo Documentado"*; Existen diferencias en la calificación de la actividad y en la de los exámenes, algunas de ellas estadísticamente significativas.

DISCUSIÓN. El interés sobre las competencias genéricas y transversales en los Grados al inicio de la implantación del modelo europeo de educación superior (EEES), Real Decreto 1393/2007, suscitó interesantes iniciativas en las universidades españolas: se ha incluido en el currículo de los Grados como una asignatura independiente, como parte de asignaturas específicas o en cursos voluntarios con o sin reconocimientos de créditos. Nueve años después pocas son las referencias encontradas sobre los resultados de aquellas iniciativas. En relación con la ALFIN, la Universidad Carlos III de Madrid, presenta resultados coincidentes con los nuestros en cuanto a satisfacción del alumnado, pero no analiza la transferencia de la competencia

adquirida a los resultados de las asignaturas de los Grados, algo que sí se ha medido en el estudio que presentamos.

OECD y tecnologías educativas: un análisis de “education at a glance” (1992-2015)

Fernando Cesar Sossai, geovana Mendonça Lunardi Mendes

INTRODUCCIÓN. Compuesta por 34 países miembros, la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD*)* es un organismo internacional cuya “misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo”. Creada en 1961, es un “foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias” y sobre todo “entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental” en el mundo OECD, 2016).

Con respecto a la Educación, la publicación *Education at a Glance* (Panorama de la Educación) es la más importante de la Organización. Desde 1992, “responde a las necesidades de una amplia gama de usuarios: desde gobiernos en busca de enseñanzas políticas a investigadores que necesitan datos para la elaboración de análisis, hasta el público que desea seguir el progreso de su sistema educativo” (OCDE, 2014, p. 2).

De manera general, *Education at a Glance* “examina la calidad de los resultados de la educación, los instrumentos políticos y las circunstancias que condicionan dichos resultados, así como los diversos beneficios individuales y sociales derivados de la inversión en educación” (OCDE, 2014, p. 3).

OBJETIVOS. En esta ponencia nos proponemos socializar parte de los resultados de la investigación doctoral “Discursos multilaterais sobre educação e tecnologia: regimes de tempo, regimes de tecnologias (OECD, 1992-2015)”, vinculada al OPE/UDESC/Brasil y también desarrollada con aportes del grupo de investigación ESBRINA (UB/España).

La ponencia tratará de reflexionar respecto a los principales aspectos educativos y tecnológicos que hemos encontrado en la publicación *Education at a Glance*, en particular los aspectos relacionados con entornos educativos y tecnológicos supuestamente más apropiados a los sistemas educacionales de distintos estados nacionales.

METODOLOGÍA. Metodológicamente, se llevó a cabo una Investigación Bibliográfica de conceptos, nociones y categorías relacionados con el nuestro estudio (tecnología, entorno educativo, tecnología educativa).

Así, hemos promovido una reflexión entre nuestro estudio e investigaciones de expertos en el concepto de Tecnología Educativa, en particular Alonso (1997) y Sancho et alli (2015).

Además, también hemos realizado un Análisis de Contenido del conjunto histórico de la publicación *Education at a Glance*, es decir, sus ediciones desde 1992 hasta 2015.

RESULTADOS. Hasta ahora el examen de la publicación “Education at a glance” ha revelado:

La OECD históricamente ha hecho la defensa de un entorno educativo y tecnológico técnico, sobre todo centrado en la disponibilidad de máquinas eletrónicas y digitales para el uso escolar (ordenadores, tablets, Internet, etc.);

La creencia de la OECD en las tecnologías digitales como sinónimos del mejoramiento del trabajo pedagógico de los profesores y del aprendizaje de sus alumnos (el uso pedagógico de las tecnologías poco importa);

La necesidad de más estudios sobre la mirada educativa y tecnológica de la OECD, ya que la Organización posee gran alcance y una significativa influencia política y económica en todo el mundo.

Las culturas de los jóvenes dentro y fuera del instituto

Juana María Sancho Gil, Raquel Miño Puigcercòs

INTRODUCCIÓN. Hoy los jóvenes viven rodeados e inmersos en culturas analógicas y digitales que los exponen a estímulos auditivos, visuales y sensoriales en los que experimentan vivencias y realizan aprendizajes que, a menudo, no sólo no son considerados por los sistemas educativos formales, sino que son sistemáticamente negados. Esta presentación, basada en los resultados de una proyecto de I+D+I [nombre del proyecto], caracteriza las culturas de aprendizaje de los jóvenes mediadas por las tecnologías digitales y analógicas dentro y fuera del instituto.

OBJETIVOS. Los principales objetivos fueron:

1. Llevar a cabo estudios etnográficos sobre los sentidos que dan al aprendizaje dentro y fuera de la escuela cinco grupos de jóvenes de cinco IES que se encontraban en el último año de la educación secundaria obligatoria.
2. Desvelar el papel de los alfabetismos múltiples en las maneras de aprender de los jóvenes dentro y fuera de la escuela.
3. Realizar aportaciones derivadas de lo que significa realizar investigación con jóvenes para generar prácticas de colaboración en las escuelas.

MÉTODO. Desde una perspectiva de investigación con jóvenes (Nind, 2014; Hernández, 2011), se llevaron a cabo 5 estudios etnográficos participativos con un total de 39 jóvenes. Tras el proceso de negociación y la firma del protocolo de participación informada con los centros y las familias (por tratarse de estudiantes de 4º de ESO), se llevaron a cabo encuentros semanales en los que se realizó un mapa sobre los medios y lugares donde se comunican, expresan y aprenden los jóvenes; se indagó sobre cómo desarrollar una etnografía; se realizaron prácticas de observación y observaciones focalizadas, holísticas y flotantes en distintos contextos; se hicieron diarios de campo multimodales, así como relatos etnográficos textuales y visuales sobre cómo y mediante qué se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera del centro. Sobre todo ello, los investigadores de la universidad realizamos otros 5 estudios etnográficos.

RESULTADOS. Los resultados del proyecto se concretaron en 10 informes etnográficos multimodales, realizados por los jóvenes y los investigadores. En ellos destacamos que los centros involucrados han hecho y hacen esfuerzos considerables para introducir las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también observamos la dificultad de romper con una cultura escolar arraigada y naturalizada, que se caracteriza por la organización de los espacios, los tiempos y los saberes de manera fragmentada. Desde esta cultura escolar, los estudiantes siguen considerados como receptores de información con poca capacidad de acción, creatividad e iniciativa. Mientras algunos estudiantes consideran que en el instituto prima una cultura que intenta fomentar el respeto, la convivencia, las relaciones con la autoridad, el autocontrol y la responsabilidad…

Las historias de aprendizaje (Barron, 2010) de los jóvenes sugieren que estos se sienten parte de varias culturas de aprendizaje informal, que involucran a sus familias, amistades, compañeros, mentores y conocidos a través de entornos virtuales. En

estas culturas, la gama de lenguajes y los modos de expresión y comunicación utilizados es especialmente rica. Sin embargo, la diferencia más importante con el instituto es el papel de los jóvenes. En las historias de aprendizaje que narran muestran un alto grado de capacidad de ser, toma de decisiones, creatividad e iniciativa. Transitan entre los espacios analógicos y digitales y participan en diferentes tipos de comunidades, tanto presenciales como virtuales. Se sitúan como prosumidores (García y Valdivia, 2014) y no solo como consumidores, a pesar de reconocer que 'consumen' información constantemente, muchas veces con dificultades a la hora de seleccionarla, priorizar e interpretarla.

CONCLUSIONES. Nuestra investigación pone de relieve la diversidad de relaciones que se dan entre las culturas formales e informales de aprendizaje. Los centros parecen encontrar dificultades para entender los nuevos entornos en los que participan los estudiantes y les es difícil no permanecer arraigados en la inercia institucional, mientras que los estudiantes están inmersos en un despliegue sin precedentes de entornos y culturas de aprendizaje. Como consecuencia, por un lado, algunos estudiantes se sienten desplazados de la educación formal (más allá de la acreditación), mientras que por otro, desearían desarrollar los conocimientos y las habilidades necesarias para sacar el máximo provecho de la información y la experiencia proporcionada en los entornos de aprendizaje a través de los cuales transitan. En este contexto, la escuela se enfrenta al gran reto de recuperar su papel crucial en el aprendizaje de los jóvenes.

Identidad, género y resiliencia educativa. Una propuesta para la investigación desde el trabajo con mujeres resilientes.

Alba Jiménez Cañete, Pablo Cortés González

INTRODUCCIÓN. En esta comunicación se presentan las primeras reflexiones metodológicas sobre un estudio narrativo biográfico a través de historias de vida de mujeres resilientes (Jiménez, tesis doctoral en curso); es decir, personas que han logrado superar adversidades tales como la violencia, el desamparo, la soledad… y que se hayan en un proceso crítico y emancipador al respecto. De alguna manera, estamos indagando sobre cómo estas voces desarrollan una identidad resiliente desde el activismo que emana de la propia experiencia de ser mujer ante la adversidad.

OBJETIVOS

Observar cuáles son los mecanismos resilientes educativos que se ponen en juego a través de las historias de vida.

Sacar a la luz las vivencias y pensamientos que las mujeres resilientes tienen o han tenido en una sociedad fundamentalmente patriarcal.

Reflexionar sobre cómo trabajar con los sujetos a través de la investigación narrativo-biográfica

MÉTODO. La investigación narrativo-biográfica nos ofrece un marco conceptual y metodológico que permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos y deseos), que la investigación formal deja fuera. Por ello no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner, 1988).

Así mismo, supone un camino interactivo que de manera inherente nos transforma como investigadores/as, del mismo modo que transforma a la persona investigada. Así pues, en este espacio dialógico se ponen en marcha determinados elementos interpretativos que requieren de un trabajo colaborativo al respecto.

La investigación narrativo-biográfica consigue rescatar las voces de las personas investigadas y logra mantener una relación entre las subjetividades y la identidad de la persona que cuenta la historia. Autores como Rivas (2009), afirman que el componente interpretativo de un relato que tiene en cuenta la propia voz, supone un acercamiento más honesto a la naturaleza del foco de estudio, a diferencia de otras metodologías que sitúan el foco en experiencias de la persona que investiga.

Por último destacar que uno de los ejes conceptuales que se proponen para el análisis es la pedagogía de la reafirmación (Cortés, 2013), fundamento que considera los procesos educativos de transformación personal a través de los supuestos de la pedagogía crítica y que tiene un profundo calado a la hora de enfocar metodológicamente el trabajo narrativo.

PRIMERAS REFLEXIONES. Trabajar con historias de vida supone un proceso dialógico en el que se pone de relieve aquellos elementos que los sujetos incorporan y designan como relevantes en sus procesos de cambio, alejándose de una mirada directiva a al hora de investigar.

En este sentido, las producciones narrativas (García y Montenegro, 2014), sobre mujeres supone un ejercicio de difracción del conocimiento feminista sobre cómo han vivido las mujeres sus propias vidas prestando atención a las identidades resilientes. Al respecto, la investigación narrativo biográfica permite entender colectivamente la tensión entre narrativas dominantes y otras narrativas contra-hegemónicas que emergen, fundamentalmente, en la cotidianeidad de las propias mujeres.

Las historias de vida como metodología para la investigación en resiliencia e identidad

Alba Jiménez Cañete, Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo

INTRODUCCIÓN. La presente comunicación reflexiona en torno a cómo utilizamos las historias de vida en nuestras tesis doctorales, coincidiendo que es una metodología vital para la construcción del conocimiento desde la experiencia de los sujetos (Rivas, 2009).

Al respecto, encontramos dos ejes conceptuales que atraviesan dichos trabajos de investigación: la resiliencia y la identidad. De acuerdo con Manciaux (2001), la resiliencia es fruto de un proceso de transformación entre el propio individuo y su entorno (social, político, humano…), entre las huellas de sus vivencias anteriores y un presente expectante al equilibrio personal. En este sentido, la identidad se constituye como un elemento necesario para la comprensión de los procesos transformadores de los sujetos.

En este marco, el enfoque biográfico narrativo, nos permite acercarnos a las experiencias diversas e interactuar en procesos críticos e interpretativos compartidos, que desvelan una herramienta transformadora per se.

OBJETIVOS

Estudiar los procesos transformadores de sujetos sumergidos en situaciones adversas, tales como la discapacidad, violencia, género…

Profundizar en cómo las historias de vida aportan un conocimiento útil y profundo sobre fenómenos socio educativos estructurales y emergentes.

MÉTODO. La línea metodológica está centrada en el análisis de nuestros trabajos narrativos para el estudio de la resiliencia[33], en los que a través de distintos encuentros, tanto formativos como de discusión y que son celebrados con una periodicidad de dos meses aproximadamente. Pretendemos, por un lado, desarrollar un meta-análisis del sentido metodológico de nuestros trabajos, y por otro lado, junto a los primeros resultados de los trabajos de campo, conocer las dificultades y fortalezas en las que nos encontramos como investigadores/as noveles.

Además, aprovechamos estos encuentros para profundizar en las categorías analíticas comunes de acuerdo a la pedagogía de la reafirmación (Cortés, 2013), basada en los pilares de la pedagogía crítica y que tiene como base los procesos teóricos/prácticos de la resiliencia educativa.

CONCLUSIONES. Las primeras cuestiones que salen a la luz dejaron de manifiesto algunas preocupaciones metodológicas que emergen de este proceso reflexivo compartido y que destacamos en dos vertientes:

[33] Historias de vida de personas con síndrome de Asperger para el cambio educativo, (González, B.); Metacognición y Metacomunicación como variables Resilientes en personas con discapacidad intelectual en contextos residenciales, (Mañas, M.); Identidad, género y resiliencia, (Jiménez, A.). Tesis doctorales en proceso.

La necesidad de que las investigaciones no finalicen en un informe académico al uso de manera exclusiva, sino que es necesario incluir propuestas alternativas y de calado social, teniendo en cuenta tanto la situación económica e histórica en la que se vive, así como las expectativas y particularidades de los sujetos participantes.
La preocupación sobre cómo trabajar el vínculo de la persona que investiga y la investigada, para que sea un proceso democrático y relevante con el objetivo de evitar relaciones de poder paternalistas (Freire, 2001).

En definitiva, las primeras reflexiones plantean como la investigación educativa a través de historias de vida, requieren de un posicionamiento social y político (Rivas, 2009), no solo del investigador, sino de los distintos agentes y procesos intervinientes.

Investigar con jóvenes. Metodologías multimodales y participativas

Fernando Hernández-Hernández

INTRODUCCIÓN. Desde la década de 1990, diferentes organismos y autores, se han hecho eco de la necesidad de cambiar la narrativa dominante en la escuela secundaria preguntándose si ¿están las escuelas preparadas y equipadas para facilitar a los estudiantes el conocimiento, las estrategias y las actitudes necesarias para afrontar estos cambios? (Birbili, 2005:313). De ahí la importancia de estudiar los sentidos que los jóvenes dan al aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

OBJETIVOS. Este proyecto trata de generar conocimiento y alternativas a la actual situación de la escuela secundaria, a partir de indagar sobre las estrategias que los jóvenes que están finalizando esta etapa educativa utilizan para aprender dentro y fuera de la escuela, con la finalidad de ofrecer alternativas que ayuden a afrontar la alienación, apatía, desafección, aburrimiento y aprensión, que manifiestan los jóvenes (Birbili, 2005).

De ahí que algunos de sus principales objetivos hayan sido:

- Llevar a cabo una serie de estudios etnográficos sobre los sentidos que dan al aprendizaje dentro y fuera de la escuela cinco grupos de jóvenes (de cinco institutos) en su último año de la educación secundaria obligatoria.
- Desvelar el papel de los alfabetismos múltiples en las maneras de aprender de los jóvenes dentro y fuera de la escuela.
- Realizar aportaciones derivadas de lo que significa realizar investigación con jóvenes para generar prácticas de colaboración en las escuelas.

MÉTODOS. Cada vez más se plantea la necesidad y conveniencia de incluir a los jóvenes en los procesos de investigación pasando de la noción de investigar sobre los jóvenes a investigar con los jóvenes (Kirby, 2004; Fraser, Lewis, Ding, Kellett & Robinson, 2004; Australian Research Alliance for Children and Youth, 2009; Hernández, 2011). Este proyecto partía de la hipótesis de que existe una desconexión entre lo que el centro de secundaria considera que es aprender (escuchar, hacer ejercicios y dar cuenta en el examen) y cómo los jóvenes aprenden fuera del centro en comunidades de intercambio utilizando distintos alfabetismos. Y decidimos explorarla con ellos. Así, los investigadores han sido cinco grupos de estudiantes, acompañados y en colaboración con el equipo de investigación de la universidad, con al menos un docente de cada entidad participante.

En este proceso se han desarrollado distintas metodologías y prácticas de trabajo colaborativo y se ha utilizado un conjunto de recursos digitales: Entornos virtuales de aprendizaje, correo electrónico, servicios de redes sociales, documentos compartidos y colaborativos en línea, Intranet o servicio web e Internet.

RESULTADOS. En el aspecto tratado en esta comunicación, los principales resultados del proyecto están en relación con las cinco tipologías de colaboración que hemos denominado (a) de colaboración estratégica a relacional, (b) hacia una colaboración integradora, (c) de colaboración ocasional a sumatoria, (d) colaboración, disgregación, colaboración, (e) de compartir a colaborar.

CONCLUSIONES. El posicionamiento epistemológico que considera a los colaboradores como participantes y responsables de pleno derecho en la investigación (Nind, 2014), además de abrir enormes posibilidades para explorar los complejos fenómenos de la educación, se configura como una fuente de aprendizaje de valor inestimable para todos los implicados en la investigación.

¡Muestra tus cualidades!: Favorecer la autoimagen de jóvenes a través de narrativas biográficas digitales

Fernando Hernández-Hernández, Carlos Canales Bonilla

INTRODUCCIÓN. La innovación y la investigación educativa promovida por el Proyecto Erasmus+ [Nombre del proyecto] tiene como uno de sus objetivos situar en un marco teórico, metodológico y práctico el papel de las narrativas biográficas digitales producidas por jóvenes entre 16 y 20 años (en paro y sin cualificaciones académicas). En esta presentación damos cuenta del proceso llevado a cabo con dos grupos de jóvenes los cuales, en un marco de colaboración activa, que les ha permitido no sólo compartir sus trayectorias y descubrir sus valores, sino también encontrar maneras para cambiar sus propias historias.

OBJETIVOS. El proyecto se plantea un enfoque innovador para crear una narrativa biográfica digital sobre las cualidades personales y las competencias profesionales individuales de jóvenes que no tienen la titulación de secundaria y que además no trabajan. Su objetivo es integrar la práctica actual de cultura de los medios digitales (vídeo, medios de comunicación social, la tecnología móvil) de los jóvenes en su preparación profesional para facilitar la transición de la formación al trabajo.

MÉTODO. Este proyecto europeo se desarrolla en seis países: Alemania, Gales, Portugal, Eslovenia, Rumania y España. El proceso llevado a cabo en Barcelona ha involucrado a dos grupos de jóvenes que han sido caracterizados por sus mentores de la siguiente manera. Durante unas 12 semanas, se han llevado a cabo un taller en cada centro en los que se han llevado a cabo actividades dirigidas al desarrollo de competencias de auto-imagen, relacionales y digitales asociadas a la autoestima y la proyección personal de los jóvenes. También han aprendido a contar y reconocer sus propios valores y posibilidades y proyectar sus historias personales en una narrativa visual biográfica en formato digital. Una narrativa visual se puede definir como una representación visual que narra de forma explícita una historia; donde lo "Visual" significa algo que se puede ver mediante el ojo humano (Pimenta y Poovaiah, 2010). Integrar la narrativa biográfica visual de los jóvenes con los medios digitales (vídeo, medios de comunicación social, tecnología móvil) puede facilitar su desarrollo personal y profesional y una transición positiva al mundo laboral.

RESULTADOS. En los dos talleres se ha llevado a cabo un proceso de ‘living inquiry’ mediante: 1) la presentación del proyecto y de los participantes; 2) la construcción de la imagen personal a partir del retrato fotográfico; 3) la narración de historias personales a partir de la estrategia de ‘foto desencadenante’; 4) la aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias; 5) la realización del guión de la historia a ser contada visualmente; 6) la realización de las narrativas biográficas digitales basadas en el acompañamiento; 7) la presentación pública de las historias digitales; 8) la valoración conjunta del todo el proceso.

CONCLUSIONES. Desde la perspectiva de haber llevado a cabo un proceso de ‘living inquiry’ hemos sido capaces de ofrecer a los jóvenes la posibilidad de incluir sus experiencias biográficas en una visualización digital y reflexionar sobre nuevas alternativas personales y profesionales, en un marco conceptual y de intervención que

podría contribuir a generar lo que Atkinson (2012) llama un ‘aprendizaje real’. A través de este proceso jóvenes han sido capaces de: ampliar de los significados de los recuerdos y experiencias personales; explorar modos de apropiarse de la cultura visual; autorizarse a dar cuenta de sus propias voces y compartirlos con otros; crear intersecciones alternativas (e inesperados) entre las imágenes y las historias personales; documentar y narrar para ilustrar y construir relaciones, y educarse y hacer visible lo invisible; desarrollar la capacidad de problematizar lo visual más allá de solamente mostrar o ilustrar; generar preguntas mediante la transformación de la experiencia personal en conocimiento sobre sí y sus relaciones. Esto ha significado que el proceso llevado a cabo en el proyecto promovido por Erasmus+ genera "una alteración de las formas establecidas de conocer, a través de eventos de aprendizaje" (Atkinson, 2012: 10).

El aprendizaje de los docentes de secundaria en el mundo complejo y digital: la perspectiva de los investigadores

Fernando Hernández-Hernández, Judith Arrazola Carballo

INTRODUCCIÓN. Esta comunicación se sitúa como parte de un proyecto de investigación I+D+I que trata de aportar evidencias sobre cómo el profesorado aprende en un mundo complejo y digital. La novedad de este propuesta es que el foco no se pone en cómo el profesorado aprende en situaciones de formación, sino en (a) cómo los docentes aprenden en el aula y en el lugar de trabajo con otros colegas; (b) situaciones y contextos cotidianos de aprender; (c) el papel de las tecnologías digitales en sus formas de aprender, representar y valorar el conocimiento y (d) las condiciones que apoyan y promueven esos aprendizajes. Dado que nos encontramos sus fases iniciales, lo que aquí se presenta es el proceso y análisis del taller realizado por los investigadores a la hora de 'aprender' los métodos de investigación que se pondrán en marcha en el proyecto.

OBJETIVOS

- Insertar a los investigadores en el proceso de investigación de manera que 'aprendan' los métodos de la misma y puedan generar formas de comprensión sobre su proceso de aprender que luego transfieran a la investigación con el profesorado de secundaria.
- Aproximarse a los métodos cartográficos (relatograma, infograma,…) a partir de su exploración en un proceso compartido entre los investigadores.
- Cartografiar los escenarios en los que los investigadores del proyecto aprenden, para desvelar su valor como fuente de conocimiento y experiencia.
- Detectar las experiencias de aprender de los investigadores en estos escenarios y qué perspectivas sobre el aprender emergen.
- Prefigurar los efectos que estos tránsitos pueden tener para afrontar los retos que plantean las siguientes fases de la investigación con docentes de secundaria.

MÉTODOS. Una novedad de esta investigación es la utilización de métodos artísticos y visuales para acercarnos a experiencias difíciles de explorar con sentido desde la perspectiva de los colaboradores (Barone y Eisner 2008, 2012, Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008, Knowles & Cole, 2008, Siegesmund & Freedman, 2013, Savin-Baden & Wimpenny, 2014, entre otros).

Se trata de métodos (mapeos, cartografías, construcciones colectivas multimodales,…) que permiten: ir más allá de las evidencias generadas desde el lenguaje verbal o de las prácticas observacionales; construir realidades (cómo se aprende) de manera práctica; explorar alternativas en los procesos de construcción de una investigación que permitan hacerla 'con' los docentes y que se involucren en el proceso de investigación y diseminación. Como en otros estudios del grupo de investigación, el proceso comienza por los propios investigadores: (a) realizando un taller sobre métodos cartográficos en investigación social, (b) generando las cartografías de aprendizaje de los investigadores, (c) participando en la codificación y análisis de las evidencias generadas, (d) estableciendo un primer balance sobre lo que

los métodos cartográficas rebelan sobre el aprender de los investigadores y lo que pueden aportar a la investigación con el profesora do secundaria (fases posteriores del proyecto).

RESULTADOS. Hay una corriente reciente de investigación, propiciada por el National Centre for the Research Methods in Social Sciences del Reino Unido, que pone el énfasis en cómo se aprenden los métodos de investigación (ver el número 6 del vl 8 (2015) del International Journal of Social Research Methodology). Dentro de esta corriente, y como parte de una investigación más amplia, lo que esta fase la misma pretende mostrar es: (a) cómo los investigadores aprenden (conexiones, resistencias, transferencias,..) unos métodos de investigación con los que no están familiarizados; (b) cómo el aprendizaje de estos métodos les posibilita insertarse en un proceso de investigación indagando a partir de sí, lo que luego han de explorar con profesores de secundaria; (c) destacar los modos de producción y de análisis sobre sus trayectorias y experiencias de aprender mediante un proceso colaborativo; (d) establecer el marco que permitirá, desde la propia experiencia la entrada en el campo con el profesorado de secundaria. A estas evidencias se unen las que se derivan del análisis de la documentación visual de todo el proceso. La finalidad de todo ello es que los métodos de investigación utilizados para generar evidencias actúen como desencadenantes de sentidos y no como generadores de respuestas.

CONCLUSIONES. La perspectiva inclusiva de investigación (Nind, 2014) plantea la necesidad de que quienes participan en un proceso de investigación formen parte del mismo desde sus primeras fases. En el proyecto que aquí se presenta esto afecta, en primer lugar a los investigadores. Desarrollar al inicio un estudio sobre cómo los investigadores aprenden los métodos que van a desarrollar y llevarlos a su propia experiencia de aprender forma parte de esta estrategia de inclusividad. Desvelar sus trayectorias en este proceso constituye una primera contribución a lo que consideramos constituye un modo otro de investigación educativa.

Educación expandida en la formación inicial del profesorado. Indagando colectivamente en las experiencias vividas con las TIC en un grupo de estudiantes

María Jesús Márquez García, Eduardo García Zamora

La experiencia que presentamos forma parte del proyecto de innovación de la Universidad de Valladolid "Abriendo la universidad. Nuevas Ecologías del aprendizaje en contextos docentes de educación expandida" en el que participan las facultades de educación de Valladolid, Soria y Palencia en el contexto de diversas asignaturas de la titulación de grado de educación.

Las tecnologías digitales en sus numerosas y variadas formas, permiten recrear historias y generar narrativas en múltiples formatos desde una perspectiva biográfica y crítica en la que podemos incorporar formas orales, escritas y visuales en la formación de profesorado. La investigación se ha realizado desde una perspectiva narrativa-biográfica y se ha usado como instrumento de trabajo una propuesta de Tecnobiografía en un grupo del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid de 2º cuatrimestre: Métodos de Investigación e innovación en educación (2º curso) y TIC Aplicadas a la Educación (1º curso). En ella trabajamos a partir de tres pasos: trabajo individual, trabajo grupal y análisis en grupos focales a lo largo de dos meses.
Cada estudiante elabora una tecnobiografía narrativa a partir de un lenguaje visual e icónico en distintos soportes como (Blog, video, powerpoint, Prezi, Podcast, etc).
En grupos reducidos de cuatro estudiantes analizan cuatro narrativas visuales a partir de temáticas y categorización explicitas e implícitas de las tecnobiografías. Previamente éstas han sido recopiladas en un entorno web común, de acceso libre a modo de repositorio. Cada grupo elabora documento de análisis colectivo.
Se realizan cuatro grupos focales que parten del primer texto (análisis grupal). Nos agrupamos por ejes temáticos en el que profundizamos en las categorías que emergen del segundo paso.

Como conclusiones podemos destacar los primeros resultados en torno a cuatro ejes temáticos que estamos analizando en los grupos focales como:

Su identidad como nativos digitales desde principio del siglo XXI y la significación que ha tenido en su vida personal y social.

La ausencia y/o uso de las tecnología de la información y comunicación en el aula y en el centro escolar en su trayectoria educativa.

La importancia del tecnologías de la información en las familias y su protagonismo en la vida familiar, de compartir enseñanza y aprendizajes e incorporación intergeneracional.

La perspectiva de género y el contenido de los viodeojuegos desde la tendencia comercial. Los chicos la PSP y las chicas Nintendo desde la publicidad, aunque hay otras experiencias diversas que argumentan excepciones.

Pensamos que a través de este proyecto de innovación docente y de las propuestas que en él se abordan, podremos identificar y reconocer una serie de competencias de aprendizaje y enseñanza que orienten en la promoción de sinergias entre las formas de aprendizaje formal, no formal e informal, configurando diseños curriculares y metodologías de trabajo docente en un nuevo planteamiento ecológico en la formación docente.

Etiquetas y redes sociales académicas. Siguiendo la pista en un estudio de caso.

Ana Rodríguez-Groba, Adriana Gewerc

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje con redes sociales comienzan a tener presencia en ámbitos académicos. Numerosas investigaciones señalan las potencialidades de las redes sociales para aprovechar la actitud abierta de los alumnos cuando se relacionan mediante el uso de redes sociales (Ayerdi et al., 2011), y destacan su valor para generar intercambio de conocimiento, potenciando el desarrollo de competencias tecnológicas, habilidades y aptitudes, como el trabajo en equipo (Marsik y Watkins, 1990) o la importancia de compartir (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Sin embargo, puede considerarse que aún son prácticas de enseñanza emergentes (Meso, Pérez y Meringuren, 2011).

Se presenta el análisis de la experiencia de uso de una red social en la materia de Tecnología Educativa de 3º curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (curso 2014-2015). La propuesta metodológica se basa en que, en este espacio, cada alumno/a puede desarrollar contenidos de forma libre e independiente, relacionados con los conceptos de la materia. Se parte de la idea de que cuanto menos estructurada es la actividad más estrategias de aprendizaje se ponen en marcha (Järvela y Jarvenoja, 2011). Así, a pesar de que existen una serie de trabajos obligatorios que deben cubrir en la asignatura, cada alumno/a selecciona temas que, a su entender, son más significativos, eligiendo su propio camino, pero… ¿Aprovecha el alumnado esa libertad?

Para analizar cómo se produce este proceso, se seleccionó los «tags» o etiquetas, palabras asociadas a una aportación en la red y que permiten acotar su búsqueda (Flores, 2009). La asignación de “etiquetas en estos contextos posibilitan clasificar los contenidos (…), virtualmente sin jerarquías, de una forma más fácil, rápida, comprensible y sin límites de definición” (Pérez y Campos, 2014, p.20) formando una folksonomía (Vander Wal, 2007). Con el uso de técnicas de Learning Analytics (LAKC, 2011) y de software de análisis de frecuencia de conceptos y creación de gráficos, se obtuvo un total de 3276 etiquetas. El análisis permitió su clasificación en 5 grupos (conceptos ejes de la materia; conceptos de otras materias; temas fuera de la vida académica; reflexión sobre su proceso de aprendizaje y humor). Los conceptos más citados son los ejes de la materia pero aparecen también los otros tópicos (aunque de forma minoritaria), posibilitados por el margen de autonomía planteado en la asignatura.

Como señalaba Freire (2004) la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que van siendo tomadas; por lo que se maneja la hipótesis de la falta de experiencias en propuestas de enseñanza donde prime la libertad y autonomía.

El vínculo entre el “aprendizaje socio-emocional” y el “aprendizaje invisible” como complementos al aprendizaje “trialógico”

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, María Inmaculada Pedrera Rodríguez

Al proceso de indagación innovadora en el que el objetivo es refinar progresivamente los artefactos de conocimiento y desarrollar procesos a largo plazo para extender el conocimiento de la comunidad y sus competencias y que forma parte de una nueva metáfora de comprensión de los ecologías de aprendizaje se denomina “aprendizaje trialógico” (Hakkarainen & Paavola, 2009).

Este enfoque ha sido detectado por las primeras acciones pertenecientes al proyecto de Investigación "Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía" (EDU2014-51961-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Esta comunicación tiene como objetivo relacionar los conceptos: (a) aprendizaje socio-emocional, (b) aprendizaje invisible y (c) aprendizaje trialógico que constituirán algunos conceptos teóricos fundamentales que intentará verificar el proyecto en fases posteriores.

En la revisión de la literatura llevada a cabo por los miembros del equipo de investigación, hemos detectado una reseñable relación entre los conceptos indicados. Partiendo de la nueva perspectiva, hemos logrado hallar una comprensión de los que significa aprender colaborativamente en los procesos mediados tecnológicamente que se han venido produciéndose junto con los últimos avances de las tecnologías de la comunicación.

Se evidencia la necesidad de vincular los conceptos ya que, lo que hemos entendido hasta ahora como aprendizaje informal -que Siemens (2005) lo considera como una característica general de toda la trayectoria de aprendizaje-, unido al desarrollo el metaparadigma del aprendizaje invisible (Cobo Romaní & Moravec, 2011) como meta-teoría que intenta dar una explicación de lo que sucede en el “cómo aprendemos” con las tecnologías, vemos cómo la necesidad del otro se abre camino cuando se generan artefactos u objetos de conocimiento.

En ese comprender “al otro” cuando el vínculo invisible se matiza en la creación del objeto mediado por tecnología, es cuando debemos conocer que el “aprendizaje socio-emocional” toma su rol en el camino de la cocreación y donde las competencias interpersonales se ponen de manifiesto. El vínculo reside en la concepción de las “soft-skills” aglutinadas en las “e-skills” que proponen Cobo Romaní y Moravec (2011).

No obstante, Carblis (2008) en su libro ya ofrece los argumentos necesarios para establecer el vínculo desde la evaluación de la Inteligencia Emocional para crear el marco de estándares para definir las competencias “soft-skills”.

En conclusión, hemos iniciado una nueva vía de comprensión de las nuevas ecologías de aprendizaje mediado por tecnologías de la comunicación que nos permitirán

verificar, replicar, explorar y generar nuevos conocimientos sobre el proceso de aprendizaje en los entornos del ecosistema digital con los conceptos mencionados.

Identidad digital en mujeres rurales. Procesos de autoinclusión en las tecnologías digitales.

María Rosa Fernández Sánchez, María Caridad Sierra Daza

En el contexto actual, las propuestas e iniciativas desarrolladas sobre mujeres y TIC, nos sitúa en un panorama de estudios sobre la mejora del acceso y uso de las tecnologías por parte de las mujeres rurales, indagando sobre las barreras que éstas se encuentran para acceder y utilizar estos recursos o sus motivos de uso (Abad & Ávila, 2014; Bosch, Haché & López, 2011; Cerrón Bruno & Ordoñez Cerrón, 2015; Corneliussen, 2014; Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012; Jiménez-Cortés, 2015; Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez, & Buzón-García, 2015; Ordoñez Cerrón & Cerrón Bruno, 2015; Romero, 2014; Vega Caro, Caro, Bosch & Catalán, 2015; Vitores & Gil-Juárez, 2015). Desde una visión más renovada entre la relación género y TIC, no se deben olvidar acciones para hacer desaparecer la barrera que supone la exclusión digital de las mujeres rurales en cuanto a acceso y uso, pero se debe superar e ir más allá impulsando acciones que promuevan procesos de autoinclusión de las mujeres en las tecnologías (Verges, 2014). Es decir, desde las iniciativas y las políticas que se generen se deben identificar y analizar procesos de inclusión y empoderamiento femenino a través de las tecnologías, con experiencias de mujeres que ya forman parte de la Sociedad Digital. Nuestra investigación se sitúa en este ámbito, intentando desvelar las identidades digitales de las mujeres rurales desde el estudio de sus procesos de autoinclusión. La investigación que se presenta en esta comunicación está en proceso en este momento y se ha enfocado desde una metodología cuantitativa siguiendo el método descriptivo. Se ha seleccionado una muestra de mujeres rurales extremeñas de la provincia de Cáceres (entre 16 y 75 años), realizada por muestreo aleatorio simple. La muestra seleccionada son mujeres que ya usan recursos tecnológicos para diversas finalidades (mujeres “conectadas”), para lo que se han establecido unas preguntas filtro basadas en indicadores de competencia digital. La recogida de datos se está realizando a través del cuestionario W&R-ICT, diseñado y validado para esta finalidad y estructurado con carácter de autocumplimentación. Como resultados esperados pretendemos generar un modelo de indicadores que pueda orientar un proceso de investigación cualitativa que analice, en profundidad las identidades digitales de las mujeres rurales desde los proceso de autoinclusión en las tecnologías digitales.

Infografía didáctica, un recurso visual y lingüístico implementado como herramienta transversal de cognición a través de la educación artística.

Pedro Javier Albar Mansoa

INTRODUCCIÓN. A través de este enfoque creativa/educativa proponemos introducir al alumno en *la infografía educativa*, técnica en la cual interactúan diferentes tipologías de imágenes junto con texto lingüístico extraído de diferentes temas de conocimiento, con múltiples posibilidades narrativas para transformar datos en información, comprensión y conocimiento, mediante el dibujo, el color, la ilustración, la fotografía, elementos del diseño gráfico y texto lingüístico. Se tratan cuatro bloques de interés. El primero es la importancia que tiene esta propuesta como recurso en el aula. El segundo introduce aspectos y elementos que conforman la infografía educativa. El tercero trata la actitud investigadora adquirida en el proceso. Por último veremos la infografía como herramienta de cognición, gestión del conocimiento, capacidad de síntesis y esquematización de contenidos. Todos ellos son aspectos muy importantes para el estudiante de hoy como creador y como aprendizaje basado en datos e información.

OBJETIVOS

- Favorecer la adquisición de conocimiento y contenidos de forma creativa
- Generar una actitud investigadora
- Desarrollar la capacidad de síntesis
- Favorecer la memoria a largo plazo
- Generar recursos transversales de forma creativa a través de la Educación Artística

MÉTODOS. El método de trabajo consta de tres bloques: el primero está compuesto de una parte teórica donde se les explica la actividad, posibilidades como recurso educativo transversal a través de la educación artística. La segunda fase es de trabajo dividida en investigación, selección de contenidos y creación artística en grupo con alumnos/as de educación (infantil o primaria). La última fase es la de presentación y visualización de trabajo.

RESULTADOS. Se observa que los alumos/as se motivan a través de la generación de una actividad novedosa que involucra al grupo obteniendo buenos resultados aunque también esta forma de trabajo requiere automatizar estos recursos con más prácticas.

CONCLUSIONES. A través de estos recursos, generados de forma creativa, favorecemos una actitud investigadora para desarrollar la capacidad de síntesis con su práctica, la adquisición de conocimientos de contenidos transversales y favorecer la memoria a largo plazo.

Las nuevas ecologías del aprendizaje y sus pedagogías emergentes: la superación de la dicotomía «adquisición-participación» por una perspectiva «trialógica».

Jesús Valverde Berrocoso, María del Carmen Garrido Arroyo

Como parte del proyecto de investigación titulado: «Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía» (EDU2014-51961-P) del Plan Nacional de I+D, esta comunicación tiene como finalidad revisar los marcos conceptuales que permitan comprender las prácticas de aprendizaje invisible y educación expandida representativas de las nuevas ecologías del aprendizaje y el conocimiento.

Estos nuevos contextos requieren, para su comprensión y análisis, la superación de la dicotomía en la concepción del aprendizaje que ha dominado en los últimos 50 años y que se puede sintetizar en dos metáforas epistemológicas (Sfard, 1998). Por una parte, la metáfora de la «adquisición» o «perspéctiva monológica» (dentro de la mente): el conocimiento es una propiedad o capacidad de la mente individual y el aprendizaje es un proceso de construcción, adquisición y resultados que son visibles en la transferencia (uso y aplicación del conocimiento en situaciones nuevas). Y, por otra parte, la metáfora de la «participación» o «perspectiva dialógica» (entre individuos-mediadores): el aprendizaje es un proceso de participación en diversas prácticas culturales y actividades compartidas. El conocimiento no existe en la mente individual, sino en la participación en prácticas culturales. Aquí los conceptos de adquisición y acumulación son reemplazados por conceptos como discurso, interacción, actividad y participación.

Los actuales entornos de aprendizaje más complejos, distribuidos, contectados y flexibles, exigen incorporar una nueva metáfora basada en la «creación del conocimiento», es decir, en la creación colectiva del conocimiento por medio de objetos de actividad compartidos (Engeström & Sannino, 2010). Este enfoque se conoce como «aprendizaje trialógico» (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). El aprendizaje es un proceso de indagación innovadora en el que el objetivo es refinar progresivamente los artefactos de conocimiento y desarrollar procesos a largo plazo para extender el conocimiento de la comunidad y sus competencias (Hakkarainen & Paavola, 2009). Los procesos de «creación de conocimiento» son viables en entornos educativos gracias a la revolución de las tecnologías para el aprendizaje colaborativo de las últimas décadas. Estas tecnologías digitales proporcionan espacios colaborativos para la creación, compartir y desarrollar objetos «trialógicos».

El aprendizaje «trialógico» se orienta hacia objetos compartidos de actividad que son desarrollados colaborativamente; considera que el avance del conocimiento en un proceso constante y a largo plazo; tiene lugar por medio de la interacción entre actividades individuales y colectivas; es un proceso de hibridación de prácticas de conocimiento entre comunidades educativas, profesionales y de investigación; se desarrolla a través de la interacción y transformación entre el conocimiento tácito, las prácticas y las conceptualizaciones; por último, utiliza la mediación tecnológica digital para la creación, construcción y compartición del conocimiento de modo colaborativo a largo plazo.

En conclusión, la comprensión de las nuevas ecologías del aprendizaje debe estar basada en marcos conceptuales que integren una concepción del aprendizaje que: (a) incluya la búsqueda de la novedad y la transformación (aprendizaje expandido vs. reactivo); (b) donde los procesos epistemológicos se apoyen en procesos sociales, y viceversa; (c) se incorpore el conocimiento tácito, el procedimental y el declarativo, además del conceptual; (d) la interacción se produzca a través de objetos compartidos mediante las tecnologías digitales (Hakkarainen, 2008).

Estudio multimodal de la motivación y expectativas de tutores y mentores antes y tras su participación en procesos de e-orientación con estudiantes universitarios

Patricia Villaciervos Moreno, Teresa González Ramírez, José Antonio Contreras Rosado

INTRODUCCIÓN. Las altas tasas actuales de abandono universitario y de prolongación de los estudios se erigen como problemas apremiantes a los que tiene que enfrentarse la universidad española. La obligación de las instituciones es organizar y estructurar medidas que palien los problemas detectados. Con este fin se desarrolla el proyecto STAY IN[34], que tenía como objetivo proporcionar un servicio de orientación a los estudiantes de educación superior, a través de una plataforma de asesoramiento online, con el fin de mejorar su rendimiento y aumentar los índices de inclusión universitarios. El pilotaje de la plataforma se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla donde la participación voluntaria de profesores y alumnos actuando como orientadores favoreció en gran medida el éxito del proyecto.

OBJETIVOS. Para poder favorecer la participación de tutores y mentores en los procesos de orientación universitarios, nos centramos en esta aportación en analizar la motivación que condujo a los asesores a participar en la experiencia Stay-In, descubrir sus expectativas previas y comprobar el cumplimiento de las mismas tras la finalización del proyecto.

MÉTODO. Este estudio utiliza una metodología multimodal donde se fusionan los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo que utilizados en conjunto enriquecen la investigación. La información se recoge a través de la técnica del Focus Group celebrándose dos reuniones de asesores a modo de Pretest y Postest. Para la correcta realización de esta técnica se diseñaron como instrumentos de recogida de información sendos Cuadernos de Trabajo que recogen las opiniones, reflexiones y valoraciones de los participantes.

RESULTADOS. Los resultados evidencian que la participación en el proyecto despertaba un gran interés en los asesores que apuntaron una amplia variedad de beneficios que Stay-In originaría. Las expectativas resultaron ser muy altas. Destacaron el carácter innovador del proyecto, su contribución a la mejora de la calidad de la orientación universitaria, la posibilidad que les brindaba de actuar de forma coordinada y de conocer los beneficios del asesoramiento. Subrayaron las ventajas del uso de las nuevas tecnologías en la orientación y coincidieron en señalar que Stay-In incrementaría las competencias y habilidades del alumnado y de los tutores y mentores. Consideraron que contribuiría a mejorar la problemática del fracaso y abandono universitario reduciendo además los costes del servicio. En general los informantes declararon haber cumplido sus expectativas.

[34] STAY IN (Students guidance at university for inclusion. Ref: 526600-LLP-1-2012-IT-Erasmus-Esin) de dos años de duración financiado por la entidad Lifelong Learning Programme, Erasmus multilateral projects

CONCLUSIONES. La incorporación de las nuevas tecnologías es una buena oportunidad para desarrollar acciones de asesoramiento on-line donde puedan integrarse la orientación profesional y la tutoría entre iguales. Ambas modalidades de ayuda han resultado complementarias y una de las claves del éxito en nuestra experiencia piloto de E-Orientación, por lo tanto, el conociendo de las motivaciones, expectativas, beneficios y experiencias positivas que favorecieron la participación voluntaria de los asesores en la experiencia tiene una importante potencial para una apuesta futura de implantación, difusión, explotación y transferibilidad de Stay-In.

Análisis del uso de las TIC en el profesorado de primaria de la provincia de Cádiz: elementos definitorios de buenas prácticas.

Claudia Inmaculada Ruiz López, María Dolores Fernández Alex, José Antonio Contreras Rosado

INTRODUCCIÓN. Del estudio I+D *Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógicas en el uso de las TIC en los centros escolares* (2004-2007), se desprendió el interés por incidir en la realidad más cercana que derivó en el desarrollo de una tesis doctoral. Parte de los resultados obtenidos se recogen en esta comunicación.

En los centros educativos del entorno social en que nos movemos (provincia de Cádiz) se realiza un uso concreto de las TIC, condicionado por la realidad educativa y social.

Los autores de la presente comunicación desarrollamos nuestra labor profesional en Centros Universitarios de formación inicial maestros. Consideramos fundamental analizar el modo en que se han instaurado determinadas buenas prácticas con TIC para que esto revierta en una formación de calidad, introduciéndose los cambios pertinentes en las programaciones universitarias.

OBJETIVOS:
Principal:

- Analizar el conjunto de factores y condiciones que favorecen o dificultan las Buenas Prácticas con TIC consideradas innovadoras en algunos centros educativos de educación primaria de la zona.
- Secundarios:
- Analizar qué modelos de enseñanza apoyan las Buenas Prácticas Pedagógicas constatadas.
- Incorporar los elementos detectados a la formación inicial de los futuros docentes.

MÉTODO. Metodología cualitativa (investigación narrativa, mediante el desarrollo de entrevistas narrativas a docentes de primaria de Cádiz). Estudio de casos de centros de primaria. Análisis mediante el programa Atlas-ti.

RESULTADOS. De manera global, el conjunto de prácticas analizadas cumplirían los principios de una *buena práctica*: facilitan el contacto con el alumnado, favorecen el aprendizaje cooperativo y generan un clima positivo, fomentando el aprendizaje activo, el seguimiento del alumnado y la atención a la diversidad.

Se reconocen las TIC como *herramientas* y no como finalidad en sí mismas. Deben adaptarse a la enseñanza y no ser los únicos recursos presentes. Los docentes entrevistados destacan la importancia de la formación permanente del profesorado para su uso. En relación al planteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, encontramos que ninguna de las experiencias se ajusta por completo a ningún paradigma de enseñanza, aunque los elementos del ecológico están más frecuentemente presentes.

CONCLUSIONES. Tras analizar distintas experiencias desarrolladas en centros de primaria de la provincia, vemos que a pesar de que los elementos del contexto presentan realidades diferentes y son distintos también los planteamientos educativos de cada docente, nos encontrarnos elementos coincidentes: uno de ellos, las actitudes hacia la innovación.

Independientemente del paradigma o modelo en el que sitúen, encontramos dos aspectos concordantes entre los distintos docentes: uno, reconocen las TIC como herramientas que ofrecen la posibilidad de cambiar los procesos; y, dos, que las TIC permiten flexibilizar y facilitan la atención a la diversidad.

Por ello, resulta interesante la incorporación de la herramienta a la docencia a nivel universitario para dotar al futuro profesorado de recursos para su práctica profesional. Tal incorporación se produce en una doble dirección: por un lado, el docente universitario ofrece con su metodología un ejemplo potencial para el alumnado en formación. De aquí se concluye la necesidad de la inclusión de las TIC en la metodología docente universitaria. Por otro, debe incorporar en los contenidos y herramientas que presenta para la formación inicial del futuro docente elementos basados en las TIC.

Diseño Universal para el Aprendizaje: transformación de la práctica educativa mediante la formación y el acompañamiento.

Montserrat Blanco García, Pablo Sanchez-Antolin, Irene Martínez Martín

INTRODUCCIÓN. Esta comunicación surge del proyecto de investigación DUALETIC – Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y utilización de materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado (EDU2011-24926) y muestra el proceso seguido con el profesorado de uno de los casos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, como propuesta para una mayor flexibilización del currículum (Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, 2014), requiere de la formación e implicación del profesorado para transformar las prácticas educativas. Una transformación que se puede lograr con la incorporación de elementos alternativos al currículum que lo hagan más accesible para los estudiantes que tienen habilidades y necesidades de aprendizaje diversas, minimizando barreras y maximizando las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado. Para ello, es requisito imprescindible profesionales implicados y comprometidos con el derecho de todo el alumnado a aprender (Marcelo García & Vaillant, 2009, p. 65).

El marco de aplicación del DUA se estructura en torno a tres principios: 1) Proporcionar múltiples formas de implicación en el propio aprendizaje; 2) Proporcionar múltiples formas de representación; y, 3) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Que son el referente para el análisis de las prácticas educativas en el proyecto.

OBJETIVOS. El objetivo es analizar las implicaciones que, la aplicación de los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tiene tanto en la formación del profesorado para la inclusión como en la enseñanza de la lectoescritura.

MÉTODO. Durante el curso 2013-2014 se realizó un proceso de formación y acompañamiento del profesorado de primero y segundo de cuatro centros públicos de educación primaria, de la Comunidad de Madrid, en la aplicación de las pautas DUA. Si bien ofrecemos los resultados de uno de ellos.

La formación consistió en el análisis y clarificación grupal de las prácticas que estaban realizando en el aula y tuvo como resultado la incorporación de nuevas pautas al elenco de actividades que realizaban habitualmente.

Hemos recurrido a la utilización de diferentes métodos de investigación, como son los estudios de caso, entrevistas al profesorado y al alumnado, test al alumnado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. La reflexión grupal sobre las prácticas de aula y los principios del DUA, ha permitido que las maestras participantes en esta investigación tomen conciencia de las pautas que ya tienen incorporadas en sus actuaciones y qué cambios pueden introducir para que éstas sean más accesibles. Estas reflexiones han permitido que la formación haya retornado a la práctica en “forma de nuevas actitudes, nuevas concepciones y, también, de decisiones

adaptadas respecto a la mejora” (Santos Guerra, 2010, p. 189), que se han concretado en la elaboración de nuevos materiales, incorporación de nuevas estrategias de apoyo al alumnado y nuevas formas de evaluar los conocimientos.

Innovaciones y reformas universitarias: redes de gobernanza y poder

Juan Bautista Martínez Rodríguez

INTRODUCCIÓN. El punto de partida de la presente aportación es el hecho de la introducción expansiva de ciertas ortodoxias (prácticas y doctrinas) en las clases universitarias, en la política de la educación superior y en la difusión del saber científico en general. Se está produciendo una amplia inundación de nuevas prácticas, políticas y retóricas que de manera persistente asignan roles al profesorado, alumnado y estado; seleccionan estrategias y recursos aparentemente innovadores, provocan la toma de decisiones sobre la organización de las enseñanzas y de los planes de estudios, difunden la aplicación de ciertas metodologías, y promueven valores y contravalores en el conjunto de las actividades universitarias.

Nos valdremos de las aportaciones de Amigot y Martínez Sardoni, 2013; Barnett, 2001 y 2002; Fernández, 2009; Fernández Buey, 2006; Martínez, 2012 y 2015, y Santos, 2005, entre otros, para trazar la revisión de las nuevas inundaciones discursivas en las universidades.

El **objetivo** se dirige al análisis de las innovaciones en evaluación y al desarrollo de planes de estudios. La presión de las prácticas innovadoras o reformistas se producen a través de metodologías universitarias y regulaciones educativas que transportan en sus lenguajes un cambio que afecta a la autonomía y capacidad de participación, no sólo del profesorado, alumnado y personal de administración y servicios, sino también del papel que juega la ciudadanía en el acceso, disfrute y aplicación de los conocimientos que se requieren en un auténtico desempeño ciudadano para el que la universidad ha de cumplir sus deberes y funciones.

Con la **metodología** de análisis documental se identifican los promotores de tales innovaciones y, sobretodo, cuál es el lenguaje y contenido de las mismas, qué es lo que se decide realmente en estas reformas de las universidades, cuáles son los agentes locales o nacionales que se implican, qué valor tiene la formación propuesta en dichos planes y qué caracteriza a la actual cultura pedagógica. La globalización de estas políticas universitarias y retóricas reformistas no nos eximen a las y los docentes de desentrañar sus efectos en la educación y producción-difusión del conocimiento difundido por los centros universitarios.

Igualmente, se analizan diferentes iniciativas vinculadas a los procesos de evaluación de la docencia universitaria, la implantación de mecanismos de garantías de calidad, el establecimiento de competencias básicas o específicas que funcionan como estándares, la aplicación del modelo Tuning o del sistema de competencias, la puesta en marcha del programa de evaluación de la calidad docente, todas ellas configuran cierta ortodoxia o conformidad con doctrinas o prácticas ajenas generalmente admitidas en las universidades constituyendo todo un sistema práctico de intervención que disminuye la capacidad de autonomía docente.

Los **resultados** muestran el contenido de estas nuevas ortodoxias o procedimientos universitarios que se implantan y que están manteniendo prácticas actuales de dudosos sentidos. El pensamiento profesional que se pretende instalar en la

universidad en términos generales se caracteriza, en gran parte, por ser instrumental, formal, meritocrático, instruccionista y poco educativo, muchas veces separado de contextos y preocupaciones sociales, políticas, económicas y democráticas.

La implantación del Proyecto E-DIXGAL y el Proyecto Abalar en Galicia: perspectiva de las familias en un centro educativo con modelo 1 a 1

Fernando Fraga Varela, Alba Duarte Fernández

A lo largo del presente trabajo abordamos el estudio de la visión y percepciones que tienen las familias de un centro educativo gallego a partir de su incorporación al Proyecto Experimental de Educación Digital (E-DIXGAL) iniciado en el año 2014-15. Estos centros han pertenecido previamente a la Red Abalar, denominación de la adaptación que se desarrolla en Galicia del Plan Escuela 2.0, y se caracterizan por la utilización de entornos completamente digitales para poder dar soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje prescindiendo de libros de texto tradicionales. Aunque hasta este momento se han llevado adelante trabajos de investigación sobre esta temática en el contexto nacional (Area y Sanabria, 2014; De Pablos, 2012) y más concretamente en Galicia (Alonso, 2014), vemos cómo falta por explorar la perspectiva que las familias tienen de estos proyectos y más concretamente del caso E-DIXGAL por lo que supone al tratarse de la primera experiencia masiva de digitalización plena del proceso de aprendizaje.

Se plantea un trabajo desde una perspectiva de investigación participativa con una orientación colaborativa de tipo emancipatorio. Desde el centro seleccionado se nos indica su coincidencia en abordar la perspectiva de las familias, ya que el proyecto se encuentra en un primer curso de implantación. Ante esta demanda conjunta entendemos que la mejor respuesta pasa por un trabajo de tipo cuantitativo con un enfoque descriptivo. Con este objetivo se diseñó un cuestionario específico con escalas tipo Likert de cinco grados dirigido a las familias del alumnado del quinto curso de primaria de un centro educativo inmerso en el proyecto experimental E-DIXGAL. Su elaboración responde a un conjunto total de 62 items organizados en 3 dimensiones: situación de las TIC en el hogar, uso y opinión del conocimiento y manejo de E-DIXGAL y valoración de E-DIXGAL en el aprendizaje y alfabetización digital. Al final del mismo se presenta una pregunta de carácter abierto en la que los padres puedan expresar cualquier aspecto que consideren sobre el programa E-DIXGAL.

Los resultados muestran en general una buena acogida y valoración, con una tasa de respuesta del 88,3 % de las familias. Llama la atención que no todas las familias tienen una misma perspectiva, mostrándose un porcentaje muy crítico con la propuesta. También se aprecia continuidad con los procesos de aprendizaje que ya se venían trabajando con los libros de texto. Finalmente se identifican una serie de aspectos susceptibles de mejora que pueden ser tomados como referencia desde el propio centro para enriquecer la iniciativa en relación con las familias: destacamos el conocimiento del propio proyecto y sus características así como la infraestructura que se ha desarrollado para el trabajo con los materiales digitales.

El uso de autobiografías en el Grado de Maestro: un abordaje de la visión sobre Tecnología Educativa del alumnado

Fernando Fraga Varela

La presente comunicación se sitúa en el desarrollo de la docencia de una de las asignaturas que dentro del Grado de Maestro en Ed. Primaria de la USC están diseñadas para la consecución de la mención en TIC. Se trata de una especialización que en estos momentos no está plenamente activa debido a la imposibilidad por parte de la universidad de ofrecer todas las asignaturas que componen la mención. Se trata de una asignatura de cuarto año de carrera, en su primer semestre, y que se apoya en el conjunto de aprendizajes desarrollados a lo largo del plan de estudios. Sin embargo, teniendo en cuenta diferentes investigaciones (Ertmer, 2005; Hew y Brush, 2007) y las que desarrollamos en estos últimos años vemos cómo los anclajes que usa el alumnado para apropiarse de la Tecnología Educativa también se sitúan en su experiencia biográfica discente previa incorporación a la formación inicial universitaria. Algunos trabajos incluso sugieren (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur y Sendurur, 2012) que nos encontramos no sólo ante conocimiento profesional sino también creencias que el profesorado en formación desarrolla tanto a nivel pedagógico general como también de forma más específica con la Tecnología Educativa. Para poder abordar esta situación desde la asignatura, se propone al alumnado un proceso exhaustivo de reconstrucción biográfica en forma de documento escrito apoyado en un guión que ayude en la recuperación de diferentes experiencias y momentos a lo largo de la biografía del alumnado hasta el mismo momento en que comienza la docencia.

Esta perspectiva nos ha permitido recuperar a lo largo de dos años de trabajo en esta dinámica un total de 53 biografías. Para su trabajo nos situamos en el contexto de un estudio de caso colectivo desde una perspectiva instrumental (Stake, 1998) o un estudio de caso múltiple integrado según Yin (1994). El conjunto de autobiografías se analizó a través del Software Atlas-ti mediante una acometida basado en el análisis de discurso obteniendo una serie de datos a través de la generación inductiva de categorías emergentes que ayuden a entender y dar sentido a la realidad estudiada.

El estudio de las autobiografías nos ha permitido tomar conciencia de una serie de realidades aparentemente superadas a punto de finalizar su formación inicial. Por un lado recuperamos una experiencia escolar muy puntual en el uso de las TIC en las aulas y en los casos de una mayor exposición desde una perspectiva tradicional y muy instrumental que se ve así reforzada. Por otro vemos una formación inicial que los introduce de forma muy superflua en el trabajo con las tecnologías sin resolver con claridad el cómo abordar su trabajo en una situación hipotética de aula.

Nuevas Ecologías del aprendizaje en contextos docentes de educación expandida: el caso de un grupo de estudiantes de Educación Social (UVa)

Rocío Anguita Martínez, José Miguel Gutiérrez Pequeño, Inés Ruíz Requies, Eduardo Fernández Rodríguez

Este proyecto surge de considerar que buena parte de los aprendizajes realizados por los y las estudiantes resultan invisibles para la educación formal, aunque son el resultado de la exploración activa del aprendizaje a través de la práctica, interactuando con otros y participando en una comunidad de usuarios donde se adquieren habilidades "blandas" (*soft skills*) para desenvolverse de manera efectiva en el trabajo o la vida diaria. El sistema educativo no parece estar preparado para reconocer, evaluar y validar la adquisición de estas habilidades entendidas hoy como aprendizaje invisible, ubicuo, informal, permanente, generativo o rizomático.

En este marco, el objetivo es examinar e identificar cómo estas habilidades y estilos de aprendizaje (enmarcados y atravesados por dispositivos mediáticos o digitales), repercuten en el curriculum formal a través de una indagación narrativa de cómo la construcción de la realidad y conformación identitaria de nuestros estudiantes de educación social se hayan informadas y mediadas por procesos vinculados a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales.

La investigación se ha realizado desde una perspectiva etnográfica y cualitativa y se ha usado como instrumento de trabajo una propuesta de Tecnobiografía en dos grupos de docencia del grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid de 1º cuatrimestre: Medios de Comunicación Social (4º curso) y TIC Aplicadas a la Educación (1º curso). En ella trabajamos a través de una serie de pasos y dispositivos establecidos en una guía de trabajo, haciendo una metodología que pasa por el trabajo individual, el grupo pequeño y el gran grupo que se ha extendido a lo largo de cuatro semanas de clase en cada grupo.

Los instrumentos de obtención de datos se centran en el proceso de producción de las tecnobiografías por parte de los jóvenes estudiantes de ambos grupos a través de videos, presentaciones visuales, textos explicativos del proceso, puestas en común en clase y entrevistas.

Los primeros resultados nos hablan de tres elementos clave en la constitución de estas nuevas ecologías del aprendizaje en nuestros estudiantes, y sus narrativas mediáticas identitarias:

- *Afectivas*: familia, amistades, relaciones de pareja, etc. En este caso, con especial énfasis en diferenciar entre las intimidades públicas, las intimidades privadas y lo que hace referencia a lo público.
- *Culturales*: la industria musical, de cine o televisión; la conformación de placer y entretenimiento a través de los libros, comics, videojuegos, juegos off/on line; la promoción de la belleza a través de la industria cosmética, y el culto al cuerpo a través del deporte y la alimentación; los manuales de autoayuda a través de las terapias, la búsqueda de la armonía interior, etc.; y lo sobrenatural, desconocido, lo exotérico,…

- *Cívicas*: que contiene las interacciones sociales que se generan a través de encuentros, manifestaciones, fiestas, etc.; la participación en asociaciones, organizaciones y colectivos relacionados con el ámbito de la cultura y la política; y las identificaciones de carácter nacionalista, localista, supranacional, etc.

La metodología de investigación cartográfica en un proyecto sobre cómo aprenden los docentes de infantil y primaria.

José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi-Apraiz

INTRODUCCIÓN. En el proyecto titulado “nombre del proyecto” se da cuenta de cómo el profesorado de Educación Infantil y Primaria aprende a partir de las evidencias obtenidas en situaciones de grupo, de aula y centro y en situaciones de la vida cotidiana, aspectos que la revisión bibliográfica ha mostrado muy relevantes y poco estudiados (Opfer y Pedder, 2011).

OBJETIVOS

Los principales objetivos de esta investigación son:

1. Cartografiar los escenarios en los que los docentes de Educación infantil y Educación primaria aprenden, para desvelar su valor como fuente de conocimiento y experiencia.
2. Detectar las experiencias de aprender de los docentes en estos escenarios y qué perspectivas sobre el aprender emergen.
3. Explorar cómo los modos de aprender de los docentes transitan entre los escenarios/ámbitos detectados y en sus prácticas y decisiones profesionales.
4. Generar actividades de formación que incorporen los procesos y resultados de la investigación, de manera que la identidad docente se conforme de manera que le posibilite contribuir a mejorar la educación.

MÉTODOS. Para conseguir estos objetivo hemos seleccionado un conjunto de métodos artísticos y visuales (Rose, 2012; Chaplin, 2011; Pink, 2007; Margolis y Pauwels, 2011). En esta comunicación analizamos las posibilidades y limitaciones del foto diario, foto elicitación y las conversaciones visuales, con estas técnicas hemos estado trabajando estos dos últimos cursos con dos grupos. Un grupo de 10 docentes de diferentes niveles educativos (infantil, primaria y secundaria); y otro grupo de 8 futuros docentes de educación infantil y primaria. Desde un punto de vista metodológico la investigación se organiza como una investigación acción colaborativa (Reason & Bradbuy, 2001).

A partir de los datos producidos y mediante un proceso sistemático de análisis y codificación colaborativa, contribuimos a saber qué, cómo y dónde aprenden los docentes (sobre los contenidos disciplinares; los referentes pedagógicos, tecnológicos, culturales y sociales; y también de sí mismo y del aprender de los alumnos) y las repercusiones que este aprendizaje tiene para la mejora de las relaciones pedagógicas y la innovación educativa.

CONCLUSIONES. Aunque de forma provisional podemos adelantar que las temáticas emergentes y los análisis realizados parecen indicar que las metodologías visuales y basadas en métodos artísticos nos permiten acceder a evidencias generadas más allá del lenguaje verbal o de las prácticas observacionales. Que la reflexión sobre el aprendizaje en situaciones de la vida cotidiana contribuye a mejorar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los docentes de infantil y primaria, que es una cuestión básica para afrontar los retos de cambio permanente y actualización que la sociedad contemporánea exige a los docentes.

Estudio exploratorio de la percepción del alumnado universitario sobre su desarrollo competencial en un Modelo Universitario de Naciones Unidas

Gisela Cebrián Bernat, Bruno García Tardón, David Pascual Nicolás

El presente trabajo recoge la visión y opiniones de los estudiantes acerca del desarrollo de competencias transversales, su valoración y adquisición en una actividad universitaria extracurricular. La investigación que se presenta se basa en un estudio exploratorio sobre la percepción de un grupo de estudiantes universitarios en relación al desarrollo de competencias transversales en un Modelo Universitario de Naciones Unidas llevado a cabo en una universidad española a finales de 2015. Un total de 79 estudiantes universitarios participaron en el modelo, 68 de los cuáles actuaron como delegados de diferentes países, y 11 como autoridades de las diferentes comisiones simuladas de Naciones Unidas. El objetivo de esta investigación es explorar el desarrollo de competencias transversales tales como la competencia comunicativa, la habilidad de usar la tecnología e información de forma interactiva, de relacionarse con los demás, de cooperar y resolver conflictos desde la perspectiva del alumnado participante.

A nivel metodológico se opta por un diseño de método mixto, por considerarse un método adecuado para abordar la investigación sobre la percepción de los estudiantes universitarios sobre su propio desarrollo de competencias. Una vez finalizado el Modelo, se distribuyó un cuestionario a todos los estudiantes actuando como delegados, al que respondieron un total de 35. También se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con 9 de los estudiantes actuando como autoridades de un total de 11. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado percibe que actividades extracurriculares como el Modelo de Naciones Unidas en el que participaron contribuye al desarrollo las habilidades de oratoria, y de comunicación oral y escrita, al trabajo en equipo, al diálogo y la cooperación, a la resolución de conflictos y al desarrollo de habilidades interpersonales entre otras. Se constata la necesidad de crear espacios de aprendizaje contextualizados en los que el alumnado pueda desarrollar competencias en la acción.

La oportunidad del estudio de la energía en las aulas desde un enfoque complejo para la comprensión de la situación de emergencia planetaria

Lucía Alcántara Rubio

INTRODUCCIÓN. Podemos afirmar que, pese a la labor que se está desarrollando desde la Educación, y concretamente desde la Educación Ambiental, no sólo no se han alcanzado los propósitos, sino que**,** por el contrario, pareciera ser que éste ha llegado a niveles alarmantes que amenazan seriamente la vida de la Tierra. Y es que, según numerosos profesionales, uno de los grandes obstáculos en el desarrollo de la Educación Ambiental, tanto en el ámbito de la investigación como en la práctica profesional, se debe a una **visión fragmentaria** y reduccionista. (Limón, D., 2010; Rodríguez, F., 2011; Azcárate, P., 2015; Riechman, J., 2015).

La energía es uno de los contenidos más trabajados en el ámbito de la educación formal (Mendoza, J. y Abelanda, N., 2010; García, J.E., Rodríguez, F., Solís, M.C. y Ballenilla, F., 2009); sin embargo, parece ser que su tratamiento tradicional ha sido poco útil para cambiar el pensamiento y la conducta de las personas en relación con el modelo energético predominante en nuestra sociedad (García, J.E 2011). En una situación como la actual de *"emergencia planetaria"* resulta imprescindible, tal como hacen autores como Ballenilla, F. (2005) y Jiménez, J.D. y Sampedro, C. (2006), incorporar la perspectiva ecológica a la temática de la energía y mostrar la estrecha vinculación entre esta problemática energética y el resto de problemas a los que la humanidad ha de hacer frente hoy.

En esta dirección, hemos considerado relevante emplear los diseños de talleres que presentaron el alumnado del Master de Educación Ambiental en el curso 2014-2015, sobre eficiencia energética, para analizar las estrategias metodológicas, didáctica y contenidos que proponen los futuros educadores ambientales. Nuestro principal objetivo se centra en detectar posibles obstáculos y reduccionismos en el tratamiento de esta temática con la intención de proponer posibles alternativas. Por este motivo, presentamos el diseño de un taller de elaboración propia, en el que se trabaja la temática de la energía desde un enfoque complejo y sistémico.

El estudio que presentamos, nos permite constatar la contribución que el estudio de la energía, desde un enfoque complejo, puede hacer a la comprensión de la situación de emergencia planetaria.

MÉTODO. Se trata de una investigación de tipo descriptiva, en la que hemos empleado una metodología cualitativa. Para el análisis de los diseños de talleres, hemos hecho uso del análisis del contenido elaborando una tabla de categorías en la que establecemos las dimensiones e indicadores centrales de análisis. Para la elaboración de esta tabla, nos hemos basado en una investigación relativamente reciente (Rodríguez, F. y García, J.E, 2007), de la que hemos utilizado las dos categorías siguientes:

1. En qué medida se tratan los contenidos desde la perspectiva de una gradiente de menor a mayor complejidad
2. En qué grado se cuestiona el modelo energético dominante en nuestra sociedad.

Hemos contado con 13 diseños de talleres sobre eficiencia energética, del alumnado del Máster de Educación Ambiental en el curso 2014-2015, siendo este número de estudiantes los que cedieron sus diseños para ser analizados (18 era el número total de estudiantes).

RESULTADOS. Teniendo en cuenta ambas categorías, podemos decir que en la mayoría de los talleres analizados se comprueba que se presentan contenidos y se proponen actividades en los que la energía se trabaja principalmente como un concepto físico, desvinculado de los problemas socioambientales, y en el caso de trabajarlo es de manera muy simplificada.

En aquellos donde sí se tiene más en cuenta los problemas socioambientales en el diseño, comprobamos no se profundiza en las cuestiones sociales y ecológicas de fondo, lo que poco ayuda a una comprensión más compleja del tema.

Además, también constatamos que en ninguno de los talleres analizados no se cuestiona el modelo socioeconómico que subyace al uso actual de la energía.

CONCLUSIONES. Se evidencia que es necesario implicar a la comunidad educativa en la importancia del tratamiento de la energía, superando los obstáculos detectados y favoreciendo la inmersión en una cultura de la Educación Ambiental desde la perspectiva de la Complejidad.

Aprendizaje, voluntariado y comunidades de aprendizaje

Analía Elizabeth Leite Méndez, Esther Prados Megías

Esta comunicación forma parte del proyecto “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía”, con referencia EDU2014-51961-P y financiado por MIMECO.

La experiencia que se presenta se viene llevando a cabo desde el curso pasado en la Facultad de Ciencias de la Educación, a través de las asignaturas de Organización y Gestión de Centros e Instituciones e Intervención educativa y diversidad sociocultural del Grado de Primaria y consiste fundamentalmente en el desarrollo de un proceso de colaboración con dos centros educativos que son comunidades de aprendizaje. Iniciamos la experiencia desde la conformación de un grupo de voluntarias y voluntarios que semanalmente y de forma rotativa asisten a uno de los centros para participar en grupos interactivos y en el otro centro asisten semanalmente, de forma continua, para participar en todas las actividades del centro. Dos modalidades diferentes de colaboración de acuerdo con las necesidades y el estado de los proyectos de los centros educativos.

La experiencia del alumnado que asiste a los centros, se convierte en materia de reflexión para todo el grupo-clase y se comparte con otros grupos de otras universidades, como es el caso de la Facultad de Educación de Soria. La reflexión que se instala en las clases abre diversas vías de aprendizaje: por un lado, el sentido de ser voluntaria y voluntario en la formación de la ciudadanía, por otro, el reconocer la realidad educativa en contexto, en situación y por último la posibilidad de compartir saberes y conocimientos con los demás estudiantes.

Entendemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad no pueden quedar encerrados en las cuatro paredes del aula cuando todas las investigaciones señalan la complejidad del conocimiento, el avance de las redes sociales y la transformación del aprendizaje en procesos más abiertos, menos jerárquicos, más participativos y poniendo en relación a toda la comunidad educativa.

Desde una primera valoración de la experiencia a través de relatos orales del alumnado participante compartido con los demás estudiantes y de procesos de autoevaluación al finalizar la asignatura, podemos observar que el sentirse parte de un proyecto institucional así como la participación en el aprendizaje de niños y niñas son aspectos relevantes para su formación y para pensar en que otra escuela es posible al aprender todos de todas.

La investigación sobre la integración de las TIC en el sistema escolar a través de la Teoría fundamentada

María José Sosa Díaz, Alicia González Pérez, José María Martínez Marín

Numerosos estudios de investigación sobre la incorporación de las TIC en los centros concluyen que en la mayoría de los centros no se percibe una plena integración de las tecnologías en las aulas y por tanto, no se constata su uso normalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alonso et al.., 2010; Area, 2010; Kopcha, 2012; Tondeur, Valcke, & Van Braak, 2008; Wong, Li, Choi, & Lee, 2008; Yang, 2012). A partir de estos estudios se desprende que el proceso de cambio e innovación educativa tiene unas características, dimensiones y factores comunes que influyen en el desarrollo exitoso de cualquier proyecto de integración de las TIC. Es por ello que se considera importante abordar dicha problemática y ofrecer a la comunidad científica un modelo explicativo sobre el fenómeno.

La elección de la metodología de investigación es el momento más importante del proceso de investigación. Sin embargo, no existe un metodología única, ni universal, sino que existen numerosos métodos e instrumentos que podemos elegir y combinar según los objetivos de nuestra investigación (Beltrán, 1985). A continuación, se presenta la Teoría fundamentada o Grounded Theory en su término en inglés (Glaser y Strauss, 1967) como una metodología de investigación que pretende ir más allá del mero acopio de datos estadístico del tipo “número de ordenadores o aulas”, “conexión a Internet”, o similares, y permite profundizar en la integración de las TIC, de tal forma que se pueda conocer el estado actual de este proceso y los fenómenos que se están produciendo alrededor del mismo.

El elemento definitorio y que diferencia la Teoría Fundamentada de otros tipos de métodos cualitativos de análisis es su interés por la generación de teorías que expliquen, confirmen y/o desarrollen los fenómenos sociales objeto de estudio (Rodríguez et al., 1999). Estas teorías emergen de los datos, una vez recogidos y analizados de manera sistemática (Strauss y Corbin, 2002:13). En este sentido, interesa utilizar la Teoría Fundamentada ya que hace explícitos los procedimientos de análisis cualitativo y ayuda a los investigadores a desarrollar conceptualizaciones útiles de los datos (Cuesta, 2006). De esta forma, es más posible generar un modelo teórico, aumenta la comprensión del fenómeno y proporciona una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002:13). Además, nos ofrece a los investigadores la oportunidad de comprender e interpretar realmente “*los significados y acciones de los participantes en la investigación, ofrecen interpretaciones abstractas de relaciones empíricas y generan afirmaciones condicionales sobre las implicaciones de sus análisis”* (Charmaz, 2005: 508), aspectos que otros métodos de análisis no permiten.

Creación de libros en realidad aumentada en el proyecto Milage

Alicia González Pérez, María José Sosa Díaz, María José Sosa Díaz, José María Martínez Marín, José María Martínez Marín

El bajo rendimiento en matemáticas es una cuestión que preocupa a los países que configuran la OCDE. Resultados del Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) 2012, demuestran que Noruega, Portugal, Turquía y España están bajo la media de la OCDE en matemáticas, con una media de rendimiento de 489, 487, 484 y 448 puntos, respectivamente.

Independientemente de la controversia sobre los resultados de pruebas de PISA, esta situación requiere de medidas que sirvan para mejorar los modelos de instrucción para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

De ahí nace una iniciativa conjunta entre la Universidade do Algarve ((Universidad Coordinadora del Consorcio), Nord University (Noruega), Cag University (Turquía) y la Universidad de Extremadura (España), que en colaboración con Escola Secundária Pinheiro e Rosa (Portugal), Verdal videregående skole (Noruega), Cag High School (Turquía) y el IES Norba Caesarina en Cáceres (España), han puesto en marcha a través del Proyecto Erasmus+ MILAGE - *Interactive Mathematics by implementing a Blended-Learning model with Augmented Reality and Game books* - subvencionado por la Unión Europea (2015-2018).

El objetivo de esta comunicación es presentar el proceso que se ha diseñado para la elaboración de libros en realidad aumentada y que tienen la finalidad de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en matemáticas de 4º de la ESO en España.

Para ello desde el IES Norba Caesarina se ha diseñado un protocolo de actuación donde se ha organizado el contenido curricular prescrito para 4º de la ESO. Una vez que se han secuenciado todos los temas se han ido seleccionando ejercicios que podrían ser de utilidad y que podrían ayudar al alumnado a comprender mejor el desarrollo de cada uno de los temas. Al mismo tiempo se han ido diseñando y definiendo otros recursos como plantillas a utilizar, un sistema de categorización de las actividades por temas, formatos, software utilizado,… que han permitido unificar los formatos de todas las actividades creadas. Una vez creada toda la infraestructura se ha trabajado con *Camtasia*, software que permite grabar todo el proceso que se está desarrollando en la pantalla del ordenador. Dicho software ha posibilitado ver la resolución completa del problema y la integración de los recursos realizados previamente (plantillas, audio y video) consiguiendo un producto final de alta resolución.

Para concluir añadir que la creación de libros con realidad aumentada mejora los procesos de aprendizaje en los estudiantes debido a que el contenido audio-visual es más atractivo y divertido que el libro de texto, se facilitan y se hacen más entendibles los procesos de aprendizaje lo que provoca que se favorezcan, promueve el interés y la curiosidad de parte de los estudiantes, favorece la inclusión digital y anima a que los estudiantes participen en la edición de los materiales con lo que les estimula a aprender haciendo.

Evolución de las políticas sobre introducción de las TIC en las aulas en el sistema educativo italiano.

Juan De Pablos Pons, Mercedes Llorent-Vaquero, Teresa González Ramírez

INTRODUCCIÓN. En Italia, al igual que en numerosos países europeos, la introducción de las TIC en las aulas comenzó en la década de los 80. Aunque dicha entrada supuso un cambio en el contenido del currículum, al contemplar la enseñanza de la informática en los centros educativos, no conllevó prácticamente ningún cambio a nivel metodológico, perpetuando la continuidad de las metodologías educativas más tradicionales.

OBJETIVOS. Los objetivos que guían este estudio son: conocer los distintos programas de introducción de las TIC en los centros educativos italianos; e, identificar los principales cambios que derivan de la evolución de los planes y programas estudiados.

MÉTODO. A través de un enfoque basado en el método de análisis del contenido, repasamos los principales programas de introducción de la tecnología en las aulas que ha promovido el gobierno italiano.

RESULTADOS. El primer programa nacional surge en 1985 con el “Piano Nazionale Informatica” (PNI1), en base a las presiones sociales que demandaban una introducción de la tecnología más estructurada. El objetivo principal del citado plan se orientaba a desarrollar la competencia informática del profesorado, centrándose en los docentes que impartían asignaturas relacionadas con la física y la matemática en secundaria. Más tarde, en la década de los 90, se desarrolla el segundo “Piano Nazionale Informatica”, esta vez, dirigido al área lingüística-literaria de la educación secundaria. Asimismo, en este plan se desarrolla una nueva visión de la tecnología educativa, reconociendo su labor en la construcción de nuevas experiencias de aprendizaje. Un nuevo cambio de perspectiva, se introduce en el año 1997 con la creación del “Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche” (PSTD) con una perspectiva de duración de tres años, en el que se enfatiza la educación multimedia, la cualificación docente y la creación de proyectos piloto. Entre los años 2000 y 2003, se desarrollan distintas acciones orientadas a la formación del profesorado, englobados en el plan “Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione - FOR TIC). En el 2005, se establece un nuevo plan de integración de las TIC en las aulas italianas, el proyecto “DiGi Scuola”, orientado a la educación secundaria y con una duración de tres años. Finalmente, desde el año 2007 se han realizado distintas iniciativas en relación a la tecnología didáctica que han culminado con la creación del “Piano Nazionale Scuola Digitale” en el año 2015, cuya implementación se está desarrollando actualmente en el país.

CONCLUSIONES. La trayectoria legislativa en relación con la introducción de la tecnología en los centros educativos italianos, ha evolucionado desde sus inicios en la década de los 80. Específicamente, podemos destacar tres cambios fundamentales: el cambio hacia una visión más pedagógica de la integración de las TIC, el aumento de las áreas de conocimiento objeto de los programas, y, finalmente, la ampliación a distintos niveles educativos tanto de educación formal como de la no formal.

Modelo de evaluación cognitiva y psicosocial para niñas y niños de educación preescolar en el estado de Jalisco

Lya Sañudo

La evaluación de los procesos y logros educativos en el nivel de preescolar ha sido una tarea pendiente en el sistema educativo por su naturaleza. Este proyecto pretende abonar a la solución de esta carencia y está en proceso de obtener una Evaluación Diagnóstica de Amplio Alcance flexible del nivel de logro en Ciencias, Español, Matemáticas y Desarrollo Personal y Social en los niños y niñas de educación preescolar que incluya aspectos contextuales del plantel y del entorno. Desde la perspectiva y consideración de los agentes educativos es útil para obtener la información necesaria para tomar decisiones pertinentes que los lleve a diseñar el siguiente trayecto formativo de los alumnos. Los objetivos son: 1) Construir un Modelo de Evaluación Diagnóstica de amplio alcance que posibilite el uso de los resultados desde el ámbito del aula hasta el de los tomadores de decisiones para constituir una cultura de evaluación en los agentes educativos involucrados; y 2) Usar el proceso de evaluación y sus resultados para mejorar la práctica educativa de las docentes en preescolar y con ello, el desarrollo infantil especialmente en las áreas cognitiva y psicosocial.

El principio rector será Evaluar para comprender… Evaluar para fortalecer. Que se inscribe en la tendencia teórica de la evaluación formativa (Airasian 2002, Casanova 1998, Frade 2009, Moreno 2012) Se trata de una evaluación alterna que implica un procedimiento de creación basado en un extenso período de discusión entre diferentes grupos expertos, en este caso un grupo experto en evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y varios conformados por expertas docentes del nivel. Las evaluadoras recogen, clarifican, organizan y difunden entre cada grupo la perspectiva de los demás, con vistas a la creación de un conjunto final de valores e indicadores que sirven como estándares de calidad válidos para todos los tipos de participantes (Philips, 2001). Se trata de contar con una descripción válida de la realidad organizacional. No se plantea como una tasación, comparación o rendición de cuentas sino un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados, tomando en cuenta los contextos sociales y culturales.

En la primera etapa se realizó una encuesta (Informe Etapa I, Anexo E 1) que tenía como propósito acercarse a la cultura de evaluación de las docentes de preescolar. En la segunda etapa se diseñó, se realizó una aplicación piloto para la validación del instrumento, se aplicó formalmente el instrumento; se realizó el análisis, y se la elaboraron los textos para la devolución y difusión de los resultados. Dado que se plantea una postura teórica, una metodología en consecuencia y una forma concreta contextualizada de uso, el instrumento forma parte de un Modelo integrado.

La metodología utilizada para el Modelo de Evaluación es investigación evaluativa complementaria, cualitativa y cuantitativa, el método es de observación apoyado con el análisis del portafolio o entrevistas. El instrumento (Manual de aplicación, Anexo G) es una escala estimativa graduada con tres diferentes niveles de ejecución basada en los

estándares curriculares establecidos en el PEP 2011. Con la idea de facilitar la aplicación, se cuenta con tres modalidades: impreso, en PDF editable y en línea (http://www.etytec.com/formularios/formSej.html).

La Web como recurso comunitario para personas migrantes

Isabel Gutiérrez Porlán, Mª del Mar Román García

INTRODUCCIÓN. En esta comunicación presentamos el Proyecto de Innovación concedido por el Vicerrectorado de Formación e Innovación de la Universidad de Autor. "La web como recurso comunitario para personas migrantes" en el que hemos estado trabajando en el marco de la asignatura TIC en Educación Social para el curso 2015-2016.

El proyecto tuvo como eje principal la construcción colaborativa, por parte de los alumnos, de un mapa de recursos comunitarios destinados a mejorar las condiciones personales, laborales y sociales de las personas migrantes que llegan a nuestro país.

El mapa colaborativo creado en Google Maps fue el centro de una Web[35], también creada por los alumnos, en la que se incluyeron recursos complementarios y material audiovisual.

METODOLOGÍA. La asignatura TIC en Educación Social pretende abordar la realidad de la enseñanza-aprendizaje como proceso a lo largo de toda la vida desde una doble perspectiva: la perspectiva del desarrollo tecnológico y la perspectiva pedagógica, entendiendo que sin alguno de estos componentes el análisis de la función profesional de un Educador Social estaría incompleto.

El trabajo propuesto a los alumnos se dividió en tres fases que se desarrollaron durante los meses de noviembre-diciembre.

1. En esta primera fase los alumnos propusieron temáticas para incluir en el mapa reflexionando sobre aquellas necesidades que una persona que abandona su país puede llegar a tener en el país de acogida.
2. Con los temas planteados [36]se realizó un reparto entre los grupos de las Comunidades Autónomas. Los alumnos buscaron e incluyeron en el mapa los diferentes recursos.
3. Con el mapa completo se creó una página web en la que se embebió dicho mapa acompañado de recursos complementarios: videos, infografías y un tutorial de uso del mapa.

El trabajo colaborativo fue la forma de trabajo propuesta produciéndose la colaboración en los propios grupos (de 8 personas) al ser cada grupo responsable de una parte del trabajo y a nivel de aula al ser el resultado final responsabilidad de todos los grupos.

[35] https://recursoscomunitarios.wordpress.com/

[36] En este enlace se pueden consultar los temas seleccionados por los alumnos para incluir en el mapa con la justificación de cada uno: https://docs.google.com/document/d/1bEZO56QPPDRRdqmqCUbCh-fItp9jiJvYQvX14TFvR9Q/edit?usp=sharing

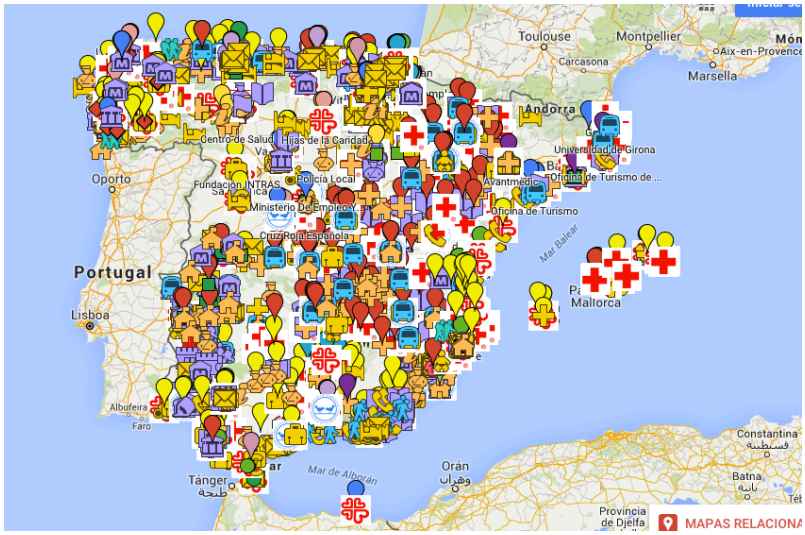


Figura 1: Resultado final del Mapa de Recursos creado por los alumnos. Disponible en https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=zZSIH0eYlCXc.kuj5d6mbAoq

RESULTADOS. Hemos de destacar que el mapa elaborado dispone de más de 3000 recursos distribuidos en todas las comunidades autónomas del territorio español. Actualmente cuenta con 1600 visitas y sigue en construcción permanente. Los alumnos valoraron positivamente la experiencia siendo la tarea mejor valorada y en la que más del 95% de los alumnos reconoció su importancia para su futuro como educador social.

CONCLUSIONES. Conectar la realidad social actual en torno a la migración- acentuada por la crisis de los refugiados- con la función del Educador Social y las tecnologías no parecía a priori una tarea sencilla. Los resultados tangibles de la experiencia junto con la valoración de los alumnos y la gran acogida del proyecto nos demuestran que aunque complicado es necesario apostar por este tipo de tareas que dan un sentido práctico a la labor profesional del educador social en las que las tecnologías son una herramienta clave.

La implicación de los jóvenes en la escuela: aportaciones de investigaciones con métodos mixtos.

Paulo Padilla-Petry

INTRODUCCIÓN. En los últimos 30 años, la implicación estudiantil (*student engagement*) ha crecido como un tema de investigación de máxima importancia por su relación con el abandono escolar, la motivación académica y el aprendizaje. La falta de implicación se extiende incluso a estudiantes con buenos resultados académicos que creen que la escuela carece de sentido y es solo un lugar para encontrar amigos y socializar (Smyth, 2006).

No obstante la falta de una definición de consenso (Harris, 2008), la implicación estudiantil es típicamente definida por tres factores dinámicamente interrelacionados: conductual, emocional y cognitivo (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Uno de los problemas a la hora de definirla es el grado de idealización subyacente: parece fácil convertir el estudiante implicado en el estudiante ideal a los ojos del profesorado, lo que conlleva reducir el concepto a cumplir las normas y sacar buenas notas. Las voces críticas defienden que la implicación tiene que ser mutua y no algo que el profesorado genere en el alumnado. Diferentes autores (Zyngier, 2008, McMahon y Portelli, 2004) la enfocan desde una perspectiva democrática que respete los saberes y la cultura de los jóvenes. Igualmente, se critican las perspectivas teóricas que enfatizan las supuestas deficiencias y entornos desfavorecidos de los jóvenes que no se implican (McInerney, 2009).

METODOLOGÍA. El objetivo de este trabajo era contrastar los datos cualitativos y cuantitativos de dos investigaciones relacionadas con la implicación estudiantil desde la perspectiva de los jóvenes para complementarlos sugiriendo nuevas hipótesis y nuevas cuestiones. Así, este trabajo presenta un cruce entre los datos cuantitativos del cuestionario ENCOMPASS (Osborn y otros, 2003) respondido por 719 estudiantes de cuarto de secundaria de 7 comunidades autónomas españolas y los datos cualitativos de una investigación etnográfica realizada en 5 escuelas catalanas. En ambas investigaciones se estudió la relación de los jóvenes con el saber y la escuela. La implicación estudiantil fue un tema clave ya que casi todas las cuestiones del cuestionario ENCOMPASS hacían referencia a alguna dimensión de la implicación estudiantil y los informes etnográficos dieron cuenta de la implicación de los jóvenes en la escuela y en la investigación misma. El análisis de los cuestionarios se hizo a través del cálculo de 3881 correlaciones (rho de Spearman). La investigación etnográfica fue analizada a través del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1993, 2003) de los investigadores y del metanálisis de las 5 etnografías hechas.

RESULTADOS. La relación entre autenticidad e implicación confirmó la importancia del respeto a la identidad de los jóvenes. Igualmente, la implicación estudiantil pareció determinada por la confianza mutua y el tipo de relaciones establecidas dentro y fuera del instituto con los adultos (profesorado y familia) y compañeros. Los resultados permitieron repensar los límites de las propuestas democráticas, la implicación espontánea que ocurre fuera de cualquier expectativa del profesorado y la diferencia entre querer y aceptar la autonomía de los jóvenes.

CONCLUSIONES. A partir de los resultados de ambas investigaciones, es posible afirmar que no se debería trabajar e investigar la implicación estudiantil sin llevar en consideración la implicación del profesorado y las relaciones que se establecen dentro y fuera de la escuela. Finalmente, parece imprescindible analizar las alternativas democráticas a la visión tradicional de implicación estudiantil sin olvidarse de las diferencias inevitables entre alumnado y profesorado.

Los sistemas de desigualdad en los ecosistemas digitales: un análisis de los perfiles sociales y culturales de la brecha tecnológica en los procesos de alfabetización digital

Rubén Arriazu, Jorge Guerra Antequera

INTRODUCCIÓN. Resulta evidente el crecimiento exponencial que ha tenido y sigue teniendo los ecosistemas digitales en los países más desarrollados. Evidente resulta también, la afirmación de que la tecnología no se ha incorporado por igual en todos los contextos geográficos. Bajo los sobrenombres de *brecha digital, brecha tecnológica o fractura tecnológica*, se definen sistemas desiguales de acceso y uso de la tecnología. Investigaciones como las llevadas a cabo por la Fundación Orange (2014) o la Fundación Telefónica (2012) ponen de manifiesto la relevancia de variables como el factor económico, la clase social, las infraestructuras o, en un nivel macro, la definición de una determinada política comprometida con el aprendizaje y uso tecnológico. No es casualidad que los países más desarrollados tengan mayor uso y cobertura tecnológica que los países que están en vías de desarrollo. En términos culturales, la tecnología se ha convertido en un elemento diferenciador en nuestra sociedad. Un elemento cuyo consumo tiene implicaciones sobre la estructura de clase y en el inherente sistema de desigualdad del que forma parte.

METODOLOGÍA. El objetivo de la presente comunicación es analizar los factores políticos, sociales y culturales que están asociados al uso del aprendizaje de las competencias tecnológicas en Europa. Para desarrollar esta labor, partimos de un abordaje metodológico basado en el diseño multimétodo de datos secundarios aplicando una estrategia de complementariedad (Bericat, 1998). En la integración de los datos cuantitativos y cualitativos confluyen una contextualización de la actual brecha digital dentro del panorama mundial, para, posteriormente, desarrollar un análisis de contenidos sobre los informes de alfabetización publicados por la Fundación Orange (2014) y la Fundación Telefónica (2012) que delimitan los perfiles sociales y culturales asociados al uso de la tecnología. Finalmente, y relacionándolos con el ámbito político, pondremos de manifiesto como el fomento del *e-comerce* constituye un pre-requisito del actual modelo económico aprobado por la Comisión Europea en la *Estrategia Europa 2020* (2010).

PRINCIPALES CONCLUSIONES. En relación con la dimensión social y cultural de los procesos de alfabetización, resulta sumamente interesante observar que con la llegada del capitalismo, las personas tuvieron que aprender a sumar y a restar para poder desenvolverse dentro de un modelo económico y social que contaba con una población analfabeta del 80%. Actualmente, estamos aconteciendo a un modelo de alfabetización expansible similar donde la tecnología, pese a tener un uso y entorno diferente, se está convirtiendo en un enclave esencial económico, social y cultural de la vida cotidiana. Toffler (1996) señalaba que “los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer o escribir sino los que no sepan aprender, des-aprender y volver a aprender”. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no todas las personas tienen el mismo vínculo tecnológico ni las misma posibilidades de acceso y uso de la tecnología; sin embargo, y como si de un irrevocable proceso evolutivo se tratara, estamos aconteciendo a una progresiva tecnologización de la vida diaria donde la

estratificación social y cultural se mide por el uso y consumo tecnológico y por una cuestionable idea de progreso frente al cambio tecnológico.

La identidad digital en el Mapa Competencial TIC del Profesorado

Daniel Losada Iglesias, Aingeru Gutiérrez-Cabello

Los ciudadanos actuales están inmersos en un ecosistema digital plagado de herramientas tecnológicas que mediatizan todos los aspectos de su vida. Esta sociedad en construcción nos obliga a desarrollar nuevas competencias ante un mundo definido por Berliner (Sancho & Hernández, 2011) como Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo (VICA). Entre ellas, cabe destacar la necesidad de una ciudadanía multialfabetizada (Area & Ribeiro, 2012) en la que se integren aspectos relacionados con la identidad digital.

Entendemos la identidad como un proyecto en constante cambio y que es construida mediante un proceso dinámico, situado y relacional (Bauman, 2003; Kincheloe, 2001; Wenger, 1999). El desarrollo de la identidad digital docente requiere dotar de sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias en el marco de la actual sociedad basada en las nuevas formas de representar, colaborar, comunicar y aprender en múltiples contextos. (Correa, Fernández, Gutiérrez-Cabello, Losada, & Ochoa-Aizpurua, 2015). Este planteamiento supone ir mucho más allá de la mera gestión de nuestra huella digital en internet, sino que exige interrogarnos acerca del lugar que ocupamos como docentes dentro de la cultura digital contemporánea.

Las últimas políticas educativas TIC a nivel autonómico (Eskola 2. 0, 2010), nacional (INTEF, 2008) e internacional (ISTE, 2008; UNESCO, 2008) han desarrollado planes de formación y mapas competenciales TIC del profesorado muy centrados en lo funcional de la competencia digital.

Actualmente, en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se ha desarrollado un nuevo marco competencial TIC dentro de la iniciativa HEZIBERRI 2020. Este marco está estrechamente relacionado con el Marco Común de Competencia Digital Docente desarrollado dentro del proyecto Plan de Cultura Digital en la Escuela (INTEF, 2015).

El objetivo de este estudio es analizar si existe una verdadera intención de integrar la identidad digital docente desde una perspectiva reflexiva en este último marco competencial TIC desarrollado en el CAPV.

La metodología utilizada se basa en el estudio de caso. Como fuentes de información hemos recogido documentación sobre el mapa competencial de la iniciativa anterior (Eskola 2.0) y actual (HEZIBERRI 2020), así como de las iniciativas actuales relacionadas con las TIC Asimismo, hemos realizado una entrevista semiestructurada a dos asesores del programa TIC del Centro de Formación e Innovación Educativa.

Los resultados informan que aunque se ha avanzado hacia una visión más amplia sobre lo que significa la ciudadanía digital a través de la integración del constructo del Entorno Personal de Aprendizaje (Adell & Castañeda, 2011), en el último marco competencial, no se profundiza en la reflexión sobre la práctica del docente.

En base a nuestra aproximación al enfoque que encierra el presente plan TIC del profesorado consideramos limitado la reflexión centrada principalmente en el

desarrollo competencial. Coincidiendo con Korthagen (2004) apoyamos un modelo formación docente que además de la reflexión sobre las necesarias competencias TIC, preste una mayor atención al desarrollo de las *cualidades esenciales* relacionadas con la identidad y misión docente dentro de la cultura digital presente.

Construcción de la identidad de género en una sociedad hiperconectada. Estrategias de empoderamiento de las mujeres a través de las tecnologías digitales. Un estudio de casos múltiple

Laura de la Iglesia Atienza

En el marco de la educación expandida son muchos los aprendizajes que se adquieren de diversas fuentes. En concreto, en la última década han sido las tecnologías digitales las que han adquirido un importante papel como transmisoras y creadoras de estos aprendizajes (Martín Barbero, 2012; Reig, 2013). En esta investigación se pretende tratar de comprender cómo dichas tecnologías y los medios de comunicación influyen en la construcción de la identidad (Piscitelli, 2009; Muros, 2011; Reig, 2013) y especialmente en la construcción de la identidad de género (Zafra, 2010; Bustos, 2011; Renau, Carbonell y Oberst, 2012), analizando las dimensiones afectiva, cultural y cívica y haciendo hincapié en las estrategias de empoderamiento que utilizan las mujeres a partir de las tecnologías digitales (Wajcman, 2006).

Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

1. Analizar, desde una perspectiva de género, el papel que ejercen los medios de comunicación y las tecnologías digitales en la construcción de la identidad de las mujeres.
2. Explorar los procesos de mediación de las tecnologías digitales en la configuración de subjetividades generizadas desde las dimensiones afectiva, cultural y cívica.
3. Indagar entorno a las estrategias de empoderamiento de las mujeres a través del diseño, producción, creación y distribución de contenidos digitales con perspectiva de género.

La metodología a seguir será cualitativa, ya que este tipo de investigación pone énfasis en la comprensión de fenómenos socioeducativos a través de la vía inductiva. Dentro de esta perspectiva se opta por una metodología con estudios de casos, por ser éste un sistema de investigación que permite evaluar tanto innovaciones educativas complejas en su propio contexto, como fenómenos educativos en general. En concreto, el estudio se decanta por un diseño de investigación de estudios de caso de tipo múltiple, ya que se orienta hacia una serie de casos que suceden en distintos contextos y que centran su atención en preguntas que tienen como objetivo interpretar de forma colectiva el tema a estudiar. En nuestro caso, estos estudios de caso girará entorno a:

- Tecnografías, medios de comunicación e identidad. En este caso se trata de analizar, a través de una serie de tecnografías realizadas por alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid, cómo la construcción de la realidad y la conformación identitaria se hayan informadas y mediadas por procesos vinculados a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales con perspectiva de género.
- Una experiencia en RadioColores. En este caso, analizaremos en todas sus dimensiones desde dentro una radio comunitaria de una institución de educación no formal, la Universidad Popular de Palencia. Se pondrá en marcha un programa de radio con perspectiva de género para analizar el

papel que adquiere éste en el empoderamiento y visibilización de las mujeres.

Valoración de la estructura organizativa del Plan Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, Michoacán, México)

Joaquín Lorenzo Burguera Condon, María del Henar Pérez Herrero, Zoila Margarita García Ríos

INTRODUCCIÓN. La mejora de la calidad de las acciones formativas es objetivo primordial de los procesos evaluativos en educación universitaria. La evaluación de programas institucionales constituye un elemento básico en la búsqueda de la excelencia de la oferta formativa de las universidades. La Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (Morelia, Michoacán, México) desarrolla un Programa Institucional de Tutoría (PIT) con objeto de "frenar la reprobación, el rezago, el abandono de los estudios e incrementar la eficiencia terminal" en estudiantes, aplicado en algunas Unidades Académicas.

OBJETIVOS. Conocer el grado de idoneidad de algunos elementos del PIT, según los coordinadores, tutores y tutorados, con objeto de mejorar la calidad del diseño y su implantación.

MÉTODO. Mediante una investigación evaluativa *expost-facto* presentamos las valoraciones de algunos aspectos del PIT. Para recoger información se han utilizado cuestionarios, validados por juicio de expertos, compuestos por ítems de respuesta abierta y cerrada con escalas Likert, con 4 niveles (1=totalmente inadecuada a 4=totalmente adecuada), administrados a todos los coordinadores (26 unidades académicas), tutores (n=109) y alumnado (n=129) participante.

Estos cuestionarios están conformados por varias dimensiones, una de ellas, "organización y desarrollo de la tutoría en la unidad académica" es sometida a valoración. La dimensión abarca: estructura administrativa de la tutoría, articulación de las tutorías en el curriculum, retroalimentación tutoría-docencia, cobertura de la tutoría según necesidades, atención a problemáticas detectadas, control orientado al cumplimiento de metas, evaluación colegiada de la tutoría, reportes periódicos, difusión de reportes de resultados, detección de problemas y propuestas de solución, detección de necesidades de capacitación, cursos de capacitación y actualización de tutores, evaluación y seguimiento a tutores, y ajuste periódico al plan de acción tutorial.

La información se ha analizado cualitativa y cuantitativamente. El análisis comparativo, se ha realizado mediante el programa R (v.2012) y el cualitativo de forma manual. Los análisis comparativos, dadas las características de los grupos y sus tamaños muestrales, han sido desarrollados mediante pruebas no paramétricas (H de Kruskal-Wallis, y post-hoc de Nemenyi).

RESULTADOS. El análisis comparativo entre coordinadores, tutores y estudiantes sobre la idoneidad de la organización y desarrollo de la tutoría muestra diferencias estadísticamente significativas (<.01) en todos los contrastes. La prueba no paramétrica de Nemenyi permite identificar entre qué grupos hay diferencias. En las comparaciones tutorados-coordinadores y tutorados-tutores se observan diferencias

significativas en todos los casos a favor de los tutorados y entre coordinadores-tutores, solamente en “control sobre cumplimiento de metas de la tutoría”, en la que puntúan mejor los tutores que los coordinadores.

CONCLUSIONES. Los resultados permiten afirmar que los tutorados otorgan puntuaciones más altas que los coordinadores y tutores en todos los elementos. Estos resultados suponen que los estudiantes valoran muy bien los elementos organizativos del PIT y que los coordinadores detectan más precisamente sus limitaciones y desajustes. En definitiva, el PIT precisa de un análisis en profundidad de sus elementos, conviene aumentar los tamaños muestrales, y activarse en otros centros.

El Facebook como espacio participativo de aprendizaje en la formación de profesorado

María Jesús Marquez García, J. Ignacio Rivas Flores, Analía Elizabeth Leite Mendez

Como investigadoras y docentes en educación superior llevamos algún tiempo preguntándonos cómo generar conocimiento compartido, horizontal y crítico con los estudiantes desde una perspectiva narrativa vinculada tanto a sus experiencias de vida escolar como a la etapa de formación como educadores/as. Consideramos que buena parte de los aprendizajes han venido siendo invisibles en las etapas de educación formal, por lo que nos interesa indagar acerca de estos aprendizajes.

Este último año el proyecto “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía”, con referencia EDU2014-51961-P, nos ha posibilitado profundizar en este nuevo espacio desde la indagación y la prácticas docente. Profesorado de la Universidad de Málaga y la Universidad de Valladolid, en concreto de la Facultad de Educación de Soria, nos planteamos explorar nuevos contextos de aprendizajes ecológicos, a partir de un grupo cerrado en Facebook, compartido por los estudiantes y el profesorado de tres asignaturas diferentes pertenecientes al ámbito de la Didáctica y la Organización Escolar y en la titulación de Grado de educación Primaria.

Esta experiencia de interacción y educación expandida, facilita crear espacios de aprendizaje que rompen con la verticalidad de la educación enciclopédica, aún arraigada en las instituciones universitarias, y estimula procesos sociales al disponer de entornos virtuales para la comunicación y el trabajo colectivo.

Partimos de los siguientes objetivos:

Generar un espacio abierto y horizontal.

Posibilitar la publicación de las producciones personales y colectivas de los y las estudiantes en distintos formatos: videos, escritos, power point, prezi, performances, montajes dramáticos, etc. y abrirlas a la opinión y aportaciones de todo el entorno. En este mismo sentido se incorporaran nuestras producciones como investigadores/as y docentes.

Transformar el espacio de entrada a nuestro “muro” en un entorno de entrada de noticias, opiniones, artículos, enlaces a blog, videos, fotos, comentarios de personas expertas y anónimas, etc. con temáticas entorno al debate educativo.

Procurar que este espacio no esté mediado por la evaluación y el control.

Nuestro propósito es que el Facebook posibilite un espacio de construcción de conocimiento que cruce lo personal y lo social, que entrelace los propósitos formativos conectándolos con nuestras vidas y que genere identidades profesionales colaborativas.

A partir de esta experiencia emergen algunos aspectos y dimensiones interesantes

que consideramos como base para seguir avanzando en el proceso:

- Entre lo formativo y lo personal un nuevo espacio para la identidad en la formación del profesorado.

- La resistencia y la curiosidad por participar

- Un espacio para lo personal, creando redes más allá de la asignatura

- El Facebook en el aula y en la asignatura.

Propuesta de aprendizaje colaborativo en la educación mediática.

Jesús Martínez-Buendía, Javier Ballesta-Pagán

La educación mediática junto a la integración de las TIC en los centros de educación primaria, están conformando un binomio en el campo de la investigación, que conjuga procesos de enseñanza dinámicos, participativos, inclusivos e interactivos, con la comprensión de la información y el desarrollo de una actitud crítica, al objeto de facilitar a temprana edad, el dialogo, aptitudes y destrezas que se requiere, para ser una persona activa, reflexiva y responsable en una sociedad democrática y digital. El objetivo principal de nuestro estudio es identificar el nivel de aprendizaje colaborativo, tras recibir una formación de educación en los medios masivos y la comprensión de la actualidad, usando para ello el instrumento digital "SE ebook". Se ha tenido en cuenta, la selección de una herramienta digital que facilite la generalización de su uso entre el alumnado; interactiva, adaptable, actualizable y flexible, para personalizar y compartir fuentes de educomunicación, propuestas didácticas y curriculares, que incorpore la convergencia de varias tecnologías. La investigación se analiza con una proposición la educación mediática y bajo una perspectiva transmedia. La investigación tiene un enfoque exploratorio y concluyente con metodología cuasi-experimental pretest y postest y su evaluación nos da a conocer los resultados y conclusiones en alumnado de la etapa de educación primaria de sexto curso. Los cuestionarios utilizados constan de 28 ítems, distribuidos en 5 dimensiones: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, habilidades interpersonales, interacción estimuladora y evaluación grupal. Los resultados han identificado tres grupos característicos en los estudiantes, objeto del estudio, que dan una mayor riqueza en propuestas para favorecer la educación mediática. El promedio diferencial positivo postest-pretest en cada una de las cinco dimensiones, concluye en lo adecuado en términos de contenido y actividad, por el enriquecimiento que de forma colaborativa ha mejorado la comprensión, expresión y desarrollo de la actitud crítica del alumnado, en el uso de los medios en el que interactúan en el proceso de enriquecimiento compartido.

Seguimiento de graduados veterinarios y calidad de la educación

José María Passarini, Brasiliano Rodríguez, Claudia Borlido

El vínculo entre la educación y el desarrollo económico y social se ha vuelto cada vez más evidente, obteniendo particular relevancia en América Latina. Se observa un creciente valor del conocimiento, posicionando a la Educación Superior en el centro como principal generadora y difusora de mismo. Además en un contexto de cambios en el mundo del trabajo y en la formación de profesionales, con transformaciones rápidas del empleo y una vigencia relativa de los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su pasaje por la Universidad, se vuelve cada vez más importante realizar estudios de seguimiento de graduados, identificando la relación entre los procesos formativos y el desempeño laboral, principalmente en los primeros años de posgraduación, para la mejora de los propios programas de estudio. Particularmente, para la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de Uruguay, única que forma los profesionales en la disciplina para el país, conocer la inserción y desempeño de sus egresados es fundamental. En este marco del Departamento de Educación Veterinaria (DEV) llevó adelante un trabajo que permitiera conocer algunos aspectos generales de los egresados veterinarios, recabando la opinión de 5 cohortes de jóvenes graduados. A través de la plataforma de educación a distancia de la institución se consultó a los graduados con 1 a 5 años en el mercado laboral., obteniendo respuesta del 35% del total de los graduados en el período estudiado. La información relevada permitió evaluar positivamente las principales innovaciones curriculares que lleva adelante la Facultad: al Orientaciones de Pregado y las Tesis de Grado, posibilitando una mejor inserción laboral; existiendo un elevado grado de satisfacción de los egresados con su trabajo como veterinarios. Se observa que se valora la especialización disciplinar y el capital social con igual importancia para lograr el progreso del joven profesional. La mayoría cambió de trabajo luego de graduarse encontrándose cantidades similares de veterinarios dependientes de empleos públicos, privados y ejercicio liberal; aproximadamente tres de cada cuatro encuestados tiene un solo empleo y la mayoría manifiesta tener un empleo estable. Sin embargo se evidencia que se debe fortalecer la formación en competencias genéricas vinculadas al trabajo colaborativo y en equipo, administración de recursos humanos y aspectos comunicacionales. Este trabajo ha realizado varios aportes, tanto a la Institución como al propio desarrollo de esta línea de investigación en el DEV. Los resultados han servido como insumo a la discusión de los órganos de gobierno de la Facultad para la evaluación de la propuesta curricular y sus futuras adecuaciones y contribuyó al informe de autoevaluación institucional que posibilitó la Acreditación de la carrera en el MERCOSUR. Por otra parte, a partir de la base de datos, los instrumentos y metodología utilizada, han surgido trabajos que continúan y profundizan este estudio, dando lugar a Tesis de Grado y Maestría actualmente en curso. El seguimiento de graduados es una herramienta útil para incorporar información valiosa sobre la formación de los profesionales y los cambios del mercado laboral de los mismos, para la mejora continua de la educación que se imparte.

La opinión del profesorado de educación infantil de escuelas rurales sobre los materiales que utiliza

Mª Montserrat Castro Rodríguez, Verónica Carbajales Carballo

INTRODUCCIÓN. Galicia se encuentra entre las comunidades con más bajo índice de natalidad. Además, la dispersión y la densidad de población aportan una gran complejidad para la planificación de la red de escuelas para la enseñanza no universitaria. La supresión de escuelas y de unidades en los centros dibuja una realidad que tiene gran repercusión, especialmente en las áreas rurales. Con frecuencia, las escuelas situadas en el ámbito rural se caracterizan por una reducida ratio por aula; cada vez más las aulas son multinivel; en muchas ocasiones, estudiantes de educación infantil, primaria y especialmente secundaria tienen que realizar grandes desplazamientos a diario desde sus domicilios hasta el colegio, que, con frecuencia, está situado en alguna villa del propio municipio o limítrofe. En los últimos años, la comunidad educativa viene demandando la necesidad de que el alumnado permanezca la mayor parte posible de su escolaridad en escuelas próximas a su domicilio, en especial cuando se habla de Educación Infantil.

OBJETIVOS. En este contexto se encuadra una de nuestras principales líneas de investigación, que tiene como objetivo describir y analizar los elementos y procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas rurales de educación infantil, desde la perspectiva de atención a la diversidad.

En esta comunicación, se presentan los resultados de una investigación que tiene como objeto de estudio la descripción y análisis de los materiales didácticos que utilizan en cinco escuelas de educación infantil unitarias, multinivel y de baja ratio, de la provincia da Coruña, situadas en entidades de población rurales, y una unidad que forma parte de un CPI que escolariza al alumnado de un ayuntamiento íntegramente rural menos de 5000 habitantes.

METODOLOGÍA. Para ello se optó por una metodología cualitativa, basada en la observación y la posterior entrevista en profundidad, realizada a cada una de las docentes, que tiene como pretensión conocer sus reflexiones en torno a la selección, adaptación, e elaboración recursos educativos que utiliza en su aula. Para la elaboración de la guía de observación y la entrevista, se tuvo en consideración la guía de evaluación de materiales de Jaume Martínez Bonafé (1992). La selección de las escuelas se hizo de forma intencionada, de acuerdo con criterios de ubicación, multinivel y modelo metodológico.

RESULTADOS. Entre los resultados extraídos, destaca la conciencia del profesorado de la necesidad de integrar los recursos del medio en sus aulas, aunque afirman que no aprovechan todas las posibilidades que el contexto les proporciona. En las observaciones realizadas en el aula, se constatan importantes diferencias entre escuelas, pero en general, hay un uso considerable de recursos y se aprecia una fuerte conciencia con respecto al reciclado. En la mayoría de las escuelas, se percibe la implicación de la familia, aunque no de otras instituciones del entorno, lo que contribuye a suplir las carencias de recursos que poseen, derivadas de los escasos recursos económicos con los que cuentan.

CONCLUSIONES.En varias ocasiones, se constatan contradicciones entre las opiniones del profesorado y las observaciones realizadas en el aula.

El papel de la formación entre iguales en una experiencia de innovación educativa en un Centro de Educación Infantil y Primaria

María Begoña Ochoa-Aizpurua Aguirre

INTRODUCCIÓN. Llevados por la preocupación por auto-capacitarse cara al abordaje de los retos que esta sociedad en continuo cambio demanda al sistema educativo, un grupo de profesionales y miembros de equipos directivos de centros de enseñanza públicos del País Vasco, voluntariamente y sin apoyo institucional, lleva años tratando de conjugar la teoría y la práctica en el aula a través de redes de formación entre iguales, en el marco del sistema “Calidad en Educación”.

A partir del curso 2014/2015, y recogiendo las propuestas surgidas desde estas experiencias de formación en redes de investigación y práctica, el Departamento de Educación del País Vasco, entre las convocatorias de Proyectos de Formación del Profesorado ofertadas a la comunidad escolar, apunta a un proceso continuo de reflexión y actualización de la práctica docente que redunde en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Bajo el enunciado de “Aprender compartiendo” reivindica el valor formativo de la investigación-acción entre pares, el análisis reflexivo y comprometido entre redes de docentes que desemboque en propuestas de acción llevadas a la práctica. Estas experiencias, que en función de su contenido pueden implicar a un departamento, un grupo de docentes, un ciclo o la totalidad del claustro, contemplan la interacción de las tres dimensiones que Lewin (1946) representa bajo el esquema del triángulo investigación-acción-formación, en un bucle que se retroalimenta continuamente.

Este estudio se centra en el seguimiento y análisis del proceso de innovación educativa llevado a cabo en uno de los centros de Educación Infantil y Primaria de Vizcaya que durante el curso 2015/2016 ha participado, junto a otros dos centros de Vizcaya y uno de Álava, en la experiencia “La autonomía en Educación Infantil: la circulación abierta por contextos”, en la que el papel de centro tutor lo ha asumido una escuela de Guipúzcoa.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. La investigación, abordada cualitativamente desde una perspectiva narrativa, se plantea como un espacio que nos permita rescatar la práctica en el aula desde una posición en la cual los miembros del grupo colaboran como una comunidad crítica (Zuber-Skerritt, 1992) que contribuye a ampliar la comprensión del profesorado de su propia práctica docente al vincular con rigor la reflexión y la acción, al someter a prueba y a discusión las prácticas, las ideas, los juicios previos y las impresiones de cuanto ocurre en la vida del aula.

CONCLUSIONES. Los resultados de la investigación confirman lo señalado por Kemmis y McTaggart (1988) respecto a que, más que generar conocimiento, esta vivencia como red de investigación y práctica ha servido para explicitar y cuestionar los valores que integran la práctica docente de cada una de las profesoras que han participado en la experiencia, lo que ha revertido en comprensión y mejora de dicha práctica.

Investigación en e-learning: una propuesta metodológica

Nuria García Perales, Jesús Valverde Berrocoso

Partiendo de la confluencia cognitivo-emocional dada en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, se requiere indagar en las “nuevas” relaciones pedagógicas y humanas que, en virtud de los atributos propios de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA), requieren un mayor nivel de regulación emocional.

La investigación en curso tiene como objetivo identificar las emociones generadas en el alumnado de EVEA. Es nuestro interés trascender la descripción conceptual para vehicular el diseño de EVEAs en los que sean estimadas las fluctuaciones emocionales del alumnado. Por ello, se aborda desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), cuyo objetivo último es generar teoría sustantiva sobre la realidad estudiada. A tenor de los actores y el contexto (alumnado del Máster de Educación Digital de la Universidad de Extremadura impartido en modalidad e-learning), así como al objeto de estudio, se enfoca desde la flexibilidad, la reflexividad, la “comprensión empática” (Hernández, 2014), el valor de la subjetividad y la permanencia y el contacto directo con los sujetos protagonistas.

En investigaciones precedentes hallamos distintos encuadres metodológicos: a) basadas en la administración de cuestionarios (AEQ de Pekrun *et al.*, 2011; MSLQ de Pintrich *et al.*, 1993) adaptados a la modalidad e-learning (Artino y Jones, 2012); b) Zembylas (2008), Cleveland-Innes *et al.* (2012) o Rebollo *et al.* (2008), entre otros, enfocan sus investigaciones desde el análisis de la interacción y la comunicación en EVEA.

La dificultad de aprehender lo inmaterial nos lleva a utilizar instrumentos de recogida de datos factibles de proporcionar información relevante en los distintos planos en los que la emoción puede ponerse de manifiesto en EVEA:

- Observación participante: adentrarnos y compartir con los estudiantes el espacio virtual en el que desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Producciones narrativas: dentro de las cuales, distinguimos:
  - Foros, correos electrónicos. Aportan información sobre la naturaleza, contenidos y dirección de la interacción que se lleva a cabo.
  - Relato de vida: narración en primera persona que posibilita la introspección, rica en matices, de la experiencia personal del alumnado.
  - Entrevista semiestructurada: fluye desde el diálogo para profundizar y aclarar aspectos de interés y suministra nuevos contenidos.
- Cuestionario «EMOC-EVEA» (Emociones en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje). Diseñado y validado específicamente para esta investigación. Contribuye a obtener una fotografía panorámica de la situación.

La triangulación de los datos obtenidos con estos instrumentos nos permite confontar, depurar, e integrar los resultados y posibilita acercarnos al objeto de estudio desde el holismo, para generar una teoría tendente a esclarecer qué y cómo influyen las decisiones pedagógicas, junto a otros factores, en las emociones del alumnado en EVEA. Atendiendo a los primeros resultados derivados de la implementación de esta propuesta metodológica, se confirma la idoneidad de los instrumentos: el relato de vida

como innovación en este marco, actúa como contrapunto de foros, correos y entrevista al conjugar y verificar las valoraciones analíticas realizadas por el investigador con la percepción personal de los “momentos” emocionales vividos por el alumnado.

La comunicación mediada por las tecnologías: colaboración y conflicto en el aprendizaje en línea

Martha Kaschny Borges, Lidiane Goedert

La convergencia tecnológica y la cultura participativa son características de la sociedad contemporánea, éstas desafían a los profesores y estudiantes a desarrollar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la colaboración, la innovación y el intercambio en colectividad (Jenkins, 2009). La educación a distancia - o en línea – por medio de los entornos virtuales de aprendizaje se constituye en un espacio de interacción y interactividad. Entretanto, si por una parte la comunicación mediada por las tecnologías puede generar procesos de colaboración, puede, por otra, generar situaciones de conflicto.

La premisa de este trabajo es la importancia de una adecuada mediación de los conflictos que emergen en la comunicación de los participantes de los cursos de enseñanza a distancia. Así, intenta indagar cómo se construye el saber compartido que se gesta en un curso de formación continua en línea, ejecutado a través de la plataforma Moodle.

El curso abordó la mediación de conflictos en la comunicación en línea y tuve la participaron 160 personas entre ellos, estudiantes de pregrado, graduados y educadores. Uno de sus objetivos fue favorecer los procesos de comunicación y afectividad en el uso del lenguaje en un espacio de reflexión sobre la comunicación en línea.

Los antecedentes fueron recabados a través del entorno virtual y por medio de cuatro actividades, que recogían las distintas interacciones dadas por los participantes en el curso. La primera de ellas, fue la descripción de los distintos conflictos que se originan en el aprendizaje en línea; la segunda, se centró en interrogar ¿la afectividad y el lenguaje pueden promover nuevos aprendizajes en la educación en línea?, ¿los entornos virtuales promueven una mejor comunicación entre los estudiantes y profesores? y ¿la enseñanza a través de entornos virtuales evita u ocasiona la ocurrencia de conflictos?; la tercera, consistió en la elaboración de un plan de acción que permitiese abordar los conflictos que se presentan en la comunicación en línea; finalmente, la cuarta actividad, consistió en la elaboración colectiva de un reglamento que promoviera la comunicación en línea, de modo de evitar dificultades y conflictos que se generan en la enseñanza a través de entornos virtuales.

Los textos producidos por los participantes fueron analizados a través del método de análisis de contenidos (Bardin, 2009). De éste, emergieron cinco categorías: Comunicación y lenguaje, comunicación y afectividad, comunicación y retroalimentación, comunicación y colaboración, y comunicación y desacuerdos.

Los principales resultados indican que los conflictos que se originan en la comunicación en línea están relacionados con: las características del lenguaje escrito de los sujetos, la sensación de soledad, la falta de afectividad, la lentitud en el retorno a interrogantes que se plantean, lo poco calificado de los maestros y la divergencia de sus posiciones. Teniendo en cuenta estos aspectos, entendemos que los conflictos

que surgen de la comunicación en línea necesitan ser mediados pedagógicamente y oportunamente, a fin de mejorar las interacciones y optimizar el proceso de comunicación, generando así sentimientos que estimulen la participación autónoma, colectiva y colaborativa.

Prácticas artísticas contemporáneas como herramientas de investigación en contextos pedagógicos. Nuevos formatos para la pedagogía y la investigación.

Marta García Cano

Cualquier contexto es un contexto de posibles aprendizajes y en ese sentido la práctica artística contemporánea basa muchas de sus estrategias en la intervención social, llevando a cabo acciones a través de las cuales se pueden investigar contextos en los que abrir nuevas posibilidades.

La presente comunicación pretende exponer una serie de experiencias en contextos no formales como son el hospital, un centro de prevención de la salud, y salas de arte, donde se ponen en marchar estrategias artísticas y de participación, como el mapeado, la performance, la acción colectiva, que ponen a las personas de ese contexto en situaciones atípicas a través de las cuales se evidencian cuestiones y se llevan a cabo otros aprendizajes.

En el año 2011 al 2013 se finalizó el proyecto de la biblioteca de pacientes del hospital 12 de Octubre, objeto de tesis doctoral, en el que a través de la intervención artística con proyecciones, instalaciones y talleres en dicho espacio, se manifestaron cuestiones como la necesidad de un espacio de ocio que diera a la comunidad del hospital la posibilidad de un espacio en el que sentirse persona y no paciente.

Esas mismas intervenciones apuntaron a transformar lo que era sencillamente una biblioteca en un espacio de encuentro cultural y aprendizaje, en el que el hospital ya no era el hospital y por tanto a entender la estancia en este como una posible oportunidad de aprendizajes culturales.

En el año 2012 en el centro de prevención de la salud de Usera y en colaboración con una terapeuta, se llevó a cabo un proyecto con mujeres mayores en riesgo de exclusión social, en el que a través de los planos de la casa y el barrio y de los objetos cotidianos se abrieron otros espacios de reflexión que contribuyeron a visibilizar la carencia de espacio propio y permitieron al grupo comunicarse desde otro lugar y al terapeuta observar otras metodologías que al actuar desde los estético y la acción grupal dejaron aflorar el conflicto.

Desde el 2013 al momento actual y junto al colectivo Pedagogías Invisibles llevamos a cabo un proyecto de accesibilidad cultural con colectivos de diversidad funcional cognitiva en salas de arte. En dicho proyecto se activa la acción creativa desde las propuestas de las exposiciones y se entiende esta como producción cultural que visibiliza la realidad de estos colectivos no desde la exclusión sino desde sus capacidades de aprendizaje en torno al arte.

Recientemente una experiencia con personas con Alzheimer y otra en el hospital Infanta Sofía desde a sala de arte de Alcobendas ha permitido igualmente abrir espacios pedagógicos en los que la propuesta expositiva se convierte en el punto de

partida de otras acciones artísticas que visibilizan colectivos y generan transformaciones.
Todas estas prácticas tienen en común utilizar estrategias propias del arte y la participación y no de la educación artística como herramienta de aprendizaje e investigación.

Aprender a escribir textos de calidad desde el dibujo

Anna Llaurado

INTRODUCCIÓN. Escribir es una competencia clave para el éxito académico (Graham, 2010); en las aulas, la mayoría del conocimiento se imparte y evalúa a través de esta modalidad. Sin embargo, un número importante de niños producen textos cuyo nivel no es el adecuado a su edad (Dockrell, 2009). Las barreras de lenguaje en el caso de los niños que reciben instrucción en una lengua distinta de la materna o dificultades de aprendizaje directamente relacionadas con la lengua escrita causan dificultades (Scott, 2000). Hay además niños cuyo estilo de aprendizaje preferente es distinto del verbal (Groff, 2010). El sesgo hacia lo verbal, tan presente aun en la escuela, perjudica a todos estos niños (Olson, 1977). Es necesario plantear las actividades de aprendizaje de la escritura desde metodologías multimodales que garanticen la inclusión de todos los niños. Tradicionalmente, la imagen ha tenido mayor presencia en los procesos de aprendizaje de la lectura que en los de escritura. El objetivo de este estudio fue examinar las diferencias en el rendimiento escrito entre niños de según si usan o no el dibujo como herramienta de aprendizaje de la lengua escrita.

MÉTODO. A lo largo de 2 trimestres (final del curso 2013-14 y principio del 2014-15), 47 alumnos de 3º/4º curso (edad media: 9;6) y 46 de 4º/5º (edad media: 10;7) de 2 escuelas de un mismo distrito de Barcelona usaron actividades de lectura y producción de imágenes en la instrucción de aspectos del texto escrito que explican la calidad de este (productividad, estructura, cohesión y coherencia). Durante el mismo tiempo, los 25 y 24 alumnos de 3 y 4 respectivamente de una escuela control del mismo distrito usaron métodos convencionales de instrucción de la escritura. Para medir el impacto del uso de una u otra metodología en la calidad de los textos, todos los alumnos produjeron dos textos de distinto tipo (narrativo y expositivo) antes y después de la intervención. Todos los textos se analizaron en base a los aspectos trabajados en la intervención.

RESULTADOS. Los análisis cuantitativos realizados muestran que los alumnos que usaron imágenes produjeron textos más largos, mejor estructurados, más cohesionados y más coherentes. En cambio, en la escuela que usó métodos convencionales, no encontramos mejoras significativas ni en el paso de 3º a 4º, ni en el de 4º a 5º en los indicadores analizados excepto en la productividad que aumentó significativamente entre 3º y 4º.

CONCLUSIONES. El uso de la imagen como herramienta para aprender a escribir entre 3º y 5º de primaria favorece la productividad y mejora la estructura, la cohesión y la coherencia textual en textos de distinto tipo. El lenguaje visual elimina las barreras relacionadas con la comprensión de la lengua oral o escrita y favorece la participación de un mayor número de alumnos en el aula Se elaborarán las implicaciones pedagógicas y didácticas de estos resultados.

Comunicaciones virtuales

La visión del profesorado sobre los procesos de tutorización online ante la problemática del abandono universitario

Jose Antonio Contreras Rosado, Teresa González-Ramírez, Inmaculada Concepción Pedraza Navarro, Patricia Villaciervos Moreno

INTRODUCCIÓN. El abandono de los estudios constituye uno de los problemas más presentes en el contexto universitario. Para su reducción, la universidad responde por medio de acciones a través de servicios de orientación y tutoría, sin embargo existe una infrautilización de las mismas (González-Ramírez, Contreras-Rosado & Reyes-De Cózar, 2015). En este sentido, la e-tutorización cobra un protagonismo especial en cuanto al tratamiento de problemáticas que pueden derivar en el abandono de los estudios (González-Ramírez, Contreras-Rosado & Villaciervos-Moreno, 2015). En esta investigación se pretende conocer la visión del profesorado universitario en cuanto a esta temática.

OBJETIVOS

- Conocer la frecuencia de petición de ayuda al profesorado universitario que realiza el alumnado cuando experimenta situaciones adversas que pueden derivar en abandono de los estudios.
- Valorar la opinión del profesorado universitario en cuanto al enfoque online de la tutorización ante dificultades determinantes del abandono.

MÉTODO. El presente estudio responde a una metodología cualitativa. Para la consecución de los objetivos se diseña una entrevista basada en dos categorías: a) Frecuencia de petición de ayuda por parte del alumnado y b) Utilidad de los procesos de e-tutorización. La muestra se conforma con profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla; para su selección se utilizan tres criterios: sexo, trayectoria académica y experiencia docente. El muestreo se realiza de manera intencionada. Para el análisis de los datos se utiliza el software ATLASti.

RESULTADOS. Los resultados para el primer objetivo muestran una infrautilización de las tutorías universitarias para atender necesidades o dificultades relacionadas con problemáticas que tienen un alto potencial de abandono de los estudios. Estos datos revelan que no existe una cultura de solicitar la ayuda del profesorado para tratar cuestiones personales o emocionales que pongan en juego el desarrollo académico de los estudios.

En relación al segundo objetivo se constata la utilidad de los procesos de e-tutorización para el tratamiento de estas problemáticas, todo ello sin rechazar la continuación de esta respuesta por medio de la tutoría presencial. La inclusión de las TIC se revela como instrumento motivador, propiciando en consecuencia un mayor uso por parte del profesorado para atender a los estudiantes que se encuentran en situación de abandono.

CONCLUSIONES. El enfoque de la tutoría universitaria como ámbito de atención a las dificultades que pueden derivar en abandono de los estudios muestra una infrautilización por parte de los estudiantes según la visión del profesorado.

Esto hace pensar que el enfoque de la tutorización online por medio de las TIC implicaría una reducción de esa infrautilización y, por lo tanto, un aumento de las posibilidades de respuesta ante problemáticas que pueden desembocar en el abandono de las titulaciones universitarias.

Diseño de una propuesta de instrumento de análisis para libros de texto digitales.

Nerea Rodríguez Regueira

INTRODUCCIÓN. En este trabajo presentamos un modelo de guía de análisis de libros de texto digitales. Dicho instrumento forma parte de una tesis doctoral en proceso de elaboración. En nuestro estudio pretendemos realizar un estudio descriptivo e interpretativo de las características del libro de texto digital y de su uso en las aulas gallegas y analizar en qué medida el libro de texto digital está suponiendo cambios significativos en el seno de la práctica docente o si, por el contrario, su incorporación las aulas está contribuyendo a continuar legitimando el poder de este material educativo.

OBJETIVOS

Construir, validar y proporcionar un instrumento que resulte potencialmente útil a los docentes, empresas del sector, administraciones educativas y demás profesionales interesados para la evaluación autónoma de la calidad de los libros de texto digitales.

MÉTODO. Una vez concluida la revisión teórica y viéndonos ante la tarea de diseñar el instrumento de evaluación, tratamos de tomar en consideración alguno de los aspectos básicos señalados al respecto por Parcerisa (1995) debería ser sencillo, a la vez que riguroso; la valoración serás más cualitativa que cuantitativa; y tendrá que permitir llegar a conclusiones evaluativas generales a partir del análisis de cada ítem y cada ámbito.

De forma más concreta nos decantamos por la metodología centrada en el análisis del contenido, uno de los enfoques más sólidos en cuanto al análisis de libros de texto se refiere y materializado en múltiples investigaciones centradas en la evaluación de materiales (Cantero, 2000; Castiello, 2002 o Parcerisa, 1995). Además hemos tomado en consideración diferentes guías de evaluación de libros de texto o manuales escolares tales como las de Bernard (1976: 10 y ss.), Bonafé (1992), Sevillano (1995), Zabala (1995), Zapico (2012) o Reints y Wilkens (2012).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. La guía de análisis se estructura en torno a tres grandes ámbitos o bloques de análisis: análisis del contenido, modelo pedagógico, análisis del diseño y la presentación. Precedido de un bloque referido a la identificación del material y finalizando con un ámbito de valoración global-final del mismo

Hemos realizado un proyecto piloto de aplicación en el marco de un TFM cuyos resultados muestran que aunque se observó un intento de incorporar elementos propios de los libros de texto digitales, la estructura y los modelos de enseñanza implícitos en el material eran las de un libro tradicional. Así, por ejemplo, la mayor parte de las actividades se centraban en la memorización y la repetición de los contenidos y las soluciones no dan lugar a reflexión o discusión; en relación a las modalidades de contenido estas no aprovechan las potencialidades que ofrecen los recursos educativos multimedia ya que, solo se presentan imágenes estáticas, audios

y webquest, Otro aspecto a destacar es que visualmente es igual a un libro de texto tradicional aspecto que debería ser repensado.

¿El libro de texto digital algo más que una moda? Una mirada hacia los últimos avances e investigaciones.

Nerea Rodríguez Regueira

Desde hace varias décadas, concretamente alrededor de los años noventa, estamos inmersos en una revolución tecnológica caracterizada por el paso de un modelo analógico a uno eminentemente digital. La escuela como reflejo de la sociedad trata de ajustarse a los cambios propiciados por las “nuevas” tecnologías siendo innegable su presencia en las aulas. En este contexto hablar de libro de texto digital a día de hoy no es una novedad, se trata de un recurso que está presente en el contexto educativo y que ha ido tomando fuerza en los últimos años, hecho que se puede constatar si analizamos por ejemplo el crecimiento exponencial del número de publicaciones de los mismos en diferentes países. Pero, ¿estamos ante una nueva moda o ante un material que revolucionará los sistemas de enseñanza-aprendizaje?

En un sistema educativo en el que, como norma general, el libro de texto es un recurso omnipresente en la escuela, pensar en su posible transformación hacia un libro de texto digital supone mucho más que una simple redenominación, implica realizar una relectura sobre su significado, sus funciones en la escuela, los aspectos formales y la necesidad de mejorarlos conlleva la necesidad de incluir presencia de nuevos profesionales que integren los equipos de trabajo de las editoriales y favorecer que las decisiones políticas apoyen el desarrollo de actividades de formación que favorezcan un mejor uso didáctico de los libros de texto y el empleo de recursos alternativos

El presente estudio teórico presenta una revisión de los antecedentes de investigación sobre el libro de texto digital a nivel internacional desde los últimos seis/siete años hasta la actualidad; enmarcados en una tesis doctoral elaborada dentro del programa Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela e iniciada en el curso 2013/2014.

La citada revisión se organiza entorno a cuatro temáticas principales: el uso de estos materiales y la implicación que estos tienen en el aprendizaje del alumnado; la proliferación de librerías y plataformas digitales que los albergan, las implicaciones económicas de las profesiones asociadas a la industria editorial y las perspectivas futuras.

Puentes digitales entre el museo y la escuela

Anita Feridouni

OBJETIVO. Esta comunicación pretende mostrar el uso de las TIC de dos museos de gran alcance mediático, como son la TATE Modern de Londres y el Thyssen-Bornemisza de Madrid.

INTRODUCCIÓN. Internet representa un espacio donde los jóvenes buscan conocimiento, así como un entorno apropiado para vincular el aprendizaje adquirido en la escuela y fuera. La red ha propiciado una revolución en la forma de disfrutar del ocio y la cultura, entonces asumimos que los museos, centros culturales y galerías no pueden ofrecer la misma experiencia de ver una exposición o colección en el siglo XXI sin asumir ninguna transformación.

En las dos últimas décadas, los museos del mundo han experimentado un fuerte proceso de transformación. Este estudio ha querido analizar el grado de uso de todo tipo de tecnologías y algunas iniciativas y estrategias digitales de los museos predispuestos a la organización al diálogo con sus usuarios.

METODOLOGÍA. El propósito de esta comunicación no es analizar los museos en su totalidad, sino unas secciones de los mismos, principalmente los que van destinados a la educación a través de las TIC.

La lista de los recursos didácticos y tecnológicos de los museos es amplia, por lo que resumimos una selección de las webs de dos museos más emblemáticos del mundo: el Thyssen-Bornemisza de Madrid, que es uno de los museos españoles que más fuerte están apostando por trasladar sus programas educativos a la Red y por la utilización de las aplicaciones TIC; y el TATE de Londres, que es el pionero en poner a disposición de la comunidad este tipo de propuestas formativas en el ámbito museístico.

CONCLUSIÓN. Se concluye en un primer término que los museos son instituciones con vocación comunicativa y contienen un objetivo educativo definido, de manera que, la evolución de éstos y la introducción de las nuevas tecnológicas es de obligatoriedad imperiosa en el presente.

La comunicación en la actual sociedad de la información, al igual que la educación, ya no se puede entender sin el uso de la red. La “TATE” londinense, es el pionero en el aprovechamiento educativo de las TIC, la Red y los recursos 3.0 y lleva más de 9 años ofreciendo Podcasts. Además de apostar por el “Open Data” al publicar su estrategia digital 2013-2015. Se recomienda leer detenidamente este informe, ya que les aportará claves para redefinir su estrategia digital, así como el impacto de la misma en la reorganización de la institución.

En nuestro país se implantó después. No obstante, valoramos el esfuerzo que se realiza desde los espacios nacionales para acercar el arte, sus actividades y colecciones a sus visitantes virtuales a través de recursos y materiales educativos online que van creciendo en número y calidad.

Respecto al Thyssen, debemos señalar que ha desarrollado un amplio catálogo de apps, además de utilizar la realidad aumentada para mostrar contenidos que no están en el museo y proponer un recorrido interactivo por la pinacoteca. Cabe destacar, que proporcionan WIFI libre en todas sus estancias, para facilitar el uso de dispositivos móviles.

Potencial del *mobile learning* en el ámbito educativo. Apps para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

José Antonio Marín Marín, María Angustias Hinojo Lucena, Santiago Alonso García

El modelo de enseñanza basado en el uso de dispositivos móviles o inalámbricos para el aprendizaje en movimiento, *mobile learning*, ha desarrollado un gran avance en los últimos años fruto de un doble impulso. Por una parte, los dispositivos móviles presentan unas dimensiones reducidas y sus prestaciones son cada vez más amplias. A la vez, las tecnologías que hacen uso de los protocolos de internet han evolucionado permitiendo un ancho de banda y una velocidad impensables hace diez años. Por otro lado, ha habido un auge en los modelos pedagógicos no presenciales y abiertos para dar respuesta a las necesidades específicas de los usuarios desde el punto de vista formativo.

La propuesta que se hace desde este trabajo no va encaminada a ofrecer una serie de programas educativos completos, con un principio o un final, dotados de una metodología adecuada y un sistema de evaluación que valore la adquisición de conocimientos para el uso en m-learning. Más bien, en la educación que estamos acostumbrados en nuestras aulas, las posibilidades que ofrece el m-learning tiene cabida como complemento a las tareas propias de la enseñanza y no como un fin en sí mismo.

Las aportaciones que se hacen desde este trabajo parten de los principios y funcionalidades del m-learning y tienen como eje vertebrador para su uso en las aulas, la taxonomía de Bloom para la era digital de Andrew Churches de 2008.

Esta taxonomía que planteó Bloom en 1956, se ha revisado para incorporar los aprendizajes y habilidades de la sociedad de la información y comunicación, readaptándola y dándole cabida a conocimientos y habilidades que que no se contemplaban en su momento. El potencial que plantea la jerarquización del aprendizaje de conocimientos y habilidades de la dimensión cognitiva, es fundamental para plantear actividades y tareas a los estudiantes. Desde esta taxonomía se evidencia que para la adquisición de aprendizajes y habilidades de orden superior es necesaria la adquisición de habilidades de pensamiento inferior. En este sentido, los verbos que definen esta taxonomía para la adquisición de aprendizajes y habilidades, van desde los de orden inferior como: recordar, a los de orden superior: crear, pasando por comprender, aplicar, analizar y evaluar.

La metodología utilizada para realizar este trabajo ha sido cualitativa ya que, los verbos que definen el grado de adquisición de los procesos cognitivos van a ser las categorías que aglutinen las diferentes apps para el aprendizaje en movimiento. En la taxonomía de Bloom revisada para la era digital, cada verbo está descrito con por una serie de acciones y actividades digitales para su desarrollo. Esta clasificación permite utilizar en cada momento la app más indicada para la adquisición de una u otra habilidad o aprendizaje y no utilizar la que uno le parezca mejor sin un criterio determinado.

El resultado de este trabajo es una relación exhaustiva de apps para *m-learning* clasificada de acuerdo con la taxonomía de Bloom revisada en 2008 y los diferentes grados de jerarquización de aprendizaje de habilidades.

Chamilo como entorno virtual de aprendizaje. Experiencia *blended-learning* en la materia de música en un centro de secundaria.

José Antonio Marín Marín, Juan Manuel Trujillo Torres, Francisco Javier Hinojo Lucena, Jose Javier Romero Diaz de la Guardia

El modelo *blended-learning (b-learning)* conjuga un modelo mixto que tiene características de la enseñanza presencial y a distancia. Este modelo se plantea como un modelo superador de los vicios y deficiencias que acumula la enseñanza presencial y, en otros casos, como la solución al estancamiento que viene sufriendo el *e-learning* y de las propias debilidades de los mismos.

El objetivo de este tipo de propuestas es combinar sesiones presenciales con tiempos propios de la educación e-learning donde los alumnos puedan beneficiarse de las ventajas de la educación a distancia y los beneficios de la formación presencial. En la práctica educativa, y de forma más genérica, el *b-learning* suele plantearse en términos de integración, donde se podría hablar de un modelo de enseñanza aprendizaje integrados. Desde esta concepción, lo que se intenta es integrar, armonizar, completar y conjugar medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas.

En este trabajo, exponemos una experiencia de *b-learning*, según lo hemos definido, con alumnos de educación secundaria obligatoria y la materia de música, utilizando como herramienta para la enseñanza-aprendizaje la plataforma virtual: Chamilo.

La experiencia a la que hacemos referencia se lleva realizando durante dos cursos académicos y las evaluaciones que hacen la familia y el alumnado sobre la conjugación de las clases ordinarias con el sistema de aprendizaje a través de la plataforma Chamilo, son muy positivas.

En este trabajo se plantea por qué se tomó la decisión de implementar este tipo de metodología, las decisiones para escoger la plataforma que iba a ser la base para el entorno virtual de aprendizaje, las fases para su implementación, los servicios de la plataforma que se utilizarían, y en qué medida, las actividades y tareas que se plantean a través de esta plataforma iban a tener repercusión en el sistema de calificación de la materia.

Para esta investigación se ha utilizado una metodología dual, tanto cualitativa como cuantitativa cuyo objeto de estudio es conocer el grado de satisfacción del profesorado, familias y alumnado de 1º y 2º de ESO con respecto a la implantación de un entorno virtual de aprendizaje en las de la materia Música como metodología alternativa a la tradicional. El estudio se ha llevado a cabo sobre una muestra de 182 sujetos. Es un estudio a pequeña escala para conocer las características propias del mismo. Además, para saber más sobre el grado de satisfacción de los participantes en esta experiencia, se ha elaborado un breve cuestionario ad hoc, tanto para las familias como para el alumnado, como una entrevista para la profesora de la materia, que posteriormente se han tabulado para aportar más información a este trabajo.

Entre las conclusiones a las que se ha llegado, cabe destacar, la buena aceptación por parte de los estudiantes y de las familias al cambio de metodología, la asimilación de los contenidos de la materia son más perdurables para cursos posteriores, y un mayor grado de satisfacción del profesorado en su desempeño profesional.

Las mujeres mayores y su relación con los dispositivos móviles tecnológicos.

Susana Agudo Prado, María Ángeles Pascual Sevillano, Sergio Díaz Menéndez, Javier Fombona Cadavieco

INTRODUCCIÓN. Este trabajo aborda un estudio sobre el uso, consumo y nivel de conocimiento que las mujeres mayores de 65 años tienen de los dispositivos móviles tecnológicos.

A partir de una encuesta y de 2 grupos de discusión llevados a cabo entre los usuarios/socios de los Centros Sociales de Personas Mayores de Asturias (España), se analizan los usos que las mujeres mayores (+65 años) realizan de los dispositivos móviles tecnológicos. En este estudio se halló que las mujeres mayores participantes utilizan principalmente los dispositivos móviles como teléfono (para realizar y recibir llamadas). Los demás servicios que ofrecen estas herramientas tecnológicas o bien no les resultan conocidos, o no los utilizan por no considerarlos necesarios.

OBJETIVOS. Conocer el nivel de conocimiento que poseen las mujeres mayores de 65 años, su nivel de uso y hábito de consumo en relación a los dispositivos móviles tecnológicos.

MÉTODO. La investigación se enmarca dentro de los estudios de corte descriptivo, combinando la metodología cuantitativa y cualitativa.

RESULTADOS. El 89% de las mujeres mayores de 65 años encuestadas afirman disponer de un dispositivo móvil tecnológico propio y de uso particular. Un factor determinante en la disposición de este recurso es el nivel de estudios. Así, se obtiene una relación estadística proporcional de tal modo que a medida que el nivel de estudios es superior, es más habitual la posesión de este recurso. Las grandes diferencias aparecen entre las mujeres mayores que no poseen estudios y las que sí los tienen.

El principal uso que hacen las mujeres mayores de este recurso es el que está relacionado con la comunicación (relación y recepción de llamadas telefónicas). La mayoría de ellas destacan que disponen de esta herramienta por comodidad (75%) y no tanto por necesidad (10%). Cuando se les pregunta si conocen o hacen uso de otra forma de comunicación, la respuesta obtenida en mayor número corresponde a la aplicación Whatsapp®. El 68% conoce dicha aplicación pero sólo el 28% hace uso de la misma de manera habitual. Destacan que este tipo de aplicaciones mejoran las interacciones sociales (80%) y agilizan mucho las comunicaciones (75%).

CONCLUSIONES:
Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han venido para quedarse y en gran medida ya están implantadas en todos los ámbitos de la sociedad. No obstante, a día de hoy, aún queda preguntarse sobre su utilidad y adecuación para los distintos grupos sociales, entre los que se encuentran las personas mayores, y más concretamente, las mujeres mayores. En el año 2050 se estima que habrá unos siete millones y medio de mujeres mayores en España, lo que supondrá más de la tercera

parte de la población femenina del país. Diferentes informes a nivel europeo señalan que, las mujeres mayores, a pesar de estar ahí, pueden estar al margen de la sociedad en la que viven, y una forma de exclusión social muy importante y que debe tenerse en consideración es el acceso y uso de las TIC.

Posters

Confección de juegos educativos para mejorar el aprendizaje de las ciencias: biología y química

Manuelita Yipsi, Yanira Cabrera Quiroz.

INTRODUCCIÓN. El profesor debe tener diversos instrumentos en la promoción de la educación, y uno de los instrumentos que, por medio educacional puede estimular el interés de aprender es la enseñanza lúdica. Los juegos educativos son considerados como una herramienta muy importante dentro de la enseñanza y el aprendizaje, debido a que este facilita la asimilación rápida de los temas o contenidos por medio del impulso que le faculta al individuo de aprender. En la actualidad la educación enfrenta un problema serio con respecto a la calidad de enseñanza, se cree que uno de los factores causadores es la falta de utilización de diferentes metodologías por el profesor dentro de la sala de clases. En esa perspectiva surgió la idea de desenvolver este trabajo para contribuir con la mejoría de la enseñanza en los cursos de ciencias: biología y química.

OBJETIVOS

General:
Confeccionar juegos educativos y aplicarlos en la educación básica con la finalidad de promover el interés por el aprendizaje de biología y de química.

Específicos:
Contribuir con la dinamización de las clases de biología y química con los juegos didácticos.
Incentivar el aprendizaje promoviendo el interés de los alumnos por las ciencias.
Evaluar la contribución y la importancia de los juegos en la educación básica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGIA. Para la ejecución y realización del proyecto fueron creados y confeccionados juegos educativos siendo los siguientes: Cuadraditos de la ciencia, Reloj de la ciencia, Caja mágica de la ciencia, El cofre Educiencia y El secreto de las cartas. Estos juegos fueron aplicados en las siguientes escuelas primarias: Escuela Municipal Porto Cordeirinho (escuela indígena) y Escuela Municipal Olavo Bilac (escuela no indígena).

RESULTADOS. Los juegos fueron confeccionados de acuerdo a cada tema o asunto que el profesor desenvolvía. Estos fueron aplicados después de cada clase desarrollada por el profesor, junto con la ficha de evaluación. Los cuales tuvieron gran aceptación por parte de los alumnos, pudiendo percibir que la asimilación de los temas fue mucho más rápida con el uso de los juegos didácticos. Hubo cierta dificultad con respecto a las reglas de cada juego pero no impidió que interactúen y se muestren competitivos no solo en ganar el juego sino también en quien es el que responde y acierta más preguntas. De los cinco juegos propuestos en la escuela indígena quien tuvo mayor aceptación fue Reloj de la ciencia y en la escuela no indígena fue el juego didáctico El Cofre Educiencia.

CONCLUSIÓN. A partir de las actividades realizadas se puede afirmar que para alcanzar la comprensión de los temas y la construcción del conocimiento es necesaria e importante la inclusión de más metodologías dentro de clases para que contribuyan en la ampliación e integración entre teoría y práctica, y de esta forma se pueda cumplir eficientemente con el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la universidad (también) se aprende haciendo. Compartir ideas. La universidad va al instituto

Grupo ApS (UB)

El proyecto *Compartir ideas. La Universidad va al Instituto* consiste en que los y las estudiantes de grados o másteres de la Universidad de Barcelona preparan conferencias-talleres sobre temas de interés general relacionados con sus estudios y las imparten en centros de secundaria. Como proyecto de aprendizaje servicio (Tapia, 2000; Furco y Billing, 2002; Martínez, 2008; Puig, et.al. 2009), se pretende que el aprendizaje académico tenga una repercusión social de manera que los estudiantes universitarios se formen trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Este tipo de propuestas permiten no sólo mejorar la calidad de la docencia sino también responder a la misión de responsabilidad social universitaria.

OBJETIVOS. La finalidad del proyecto es mejorar la formación académica de las y los estudiantes universitarios partiendo de la idea de aprendizaje experiencial con utilidad social.

Ésta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- Ofrecer un servicio a los centros educativos de secundaria abriendo espacios de debate sobre temas de interés general con el alumnado.
- Promover la mejora del aprendizaje académico de los estudiantes universitarios que deben integrar y aplicar los contenidos de cada disciplina así como los relacionados con las competencias transversales.

MÉTODO. A nivel metodológico, la puesta en marcha del proyecto ha supuesto tres fases. En la fase de *diseño,* se ha elaborado el catálogo de conferencias-taller desde las diferentes facultades, se ha difundido la propuesta entre los institutos y se han gestionado las demandas. En la fase de *implementación*, se ha trabajado para definir las intervenciones, se han realizado sesiones de formación sobre competencias transversales y específicas y los estudiantes han diseñado y realizado las conferencias taller. En la última fase, se ha llevado a cabo la *evaluación* de las y los estudiantes en base a las evidencias recogidas y se ha valorado la primera edición del proyecto a partir de cuestionarios a los distintos agentes implicados. Todas estas fases han estado atravesadas de un proceso de *reflexión* de las y los estudiantes participantes.

RESULTADOS. El siguiente cuadro resume los datos cuantitativos de la primera edición del proyecto (de setiembre 2015 a enero de 2016):

Institutos	Conferencias taller	Facultades	Estudiantes universidad	Grupos clase	Alumnado secundaria
14	22	7	56	37	906

A nivel cualitativo, destacan el nivel de implicación, sentido y significatividad que la actividad confiere a las materias y estudios que cursan los estudiantes. Estos valoran especialmente la oportunidad que este tipo de proyectos supone en la comprensión, construcción y aplicabilidad del conocimiento.

CONCLUSIONES. El análisis de resultados obtenidos en esta primera edición del *Compartir ideas*, así como también la demanda de 42 conferencias-taller para el segundo período del curso muestra la pertinencia y el valor formativo de la propuesta, tanto para las y los estudiantes universitarios como para las y los alumnos y profesores de secundaria.

Facebook como Herramienta Didáctica para el Aula Invertida

Maria Teresa Loya Escalante, Dra. Elba Maria Mendez Casanova, Mtra. Jessica Badillo Guzman.

Las herramientas tecnológicas, así como el internet están siendo utilizadas cada vez más por los estudiantes para reforzar los contenidos de las asignaturas en las que presentan mayor dificultad, de ahí la búsqueda hacia nuevas alternativas que nos permitan hacer frente a estos cambios. El presente trabajo se enfoca en la utilización de la red Social Facebook como herramienta didáctica para el Aula Invertida, La estrategia de intervención se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico Superior de Poza Rica (ITSPR) de la Ciudad de Poza Rica, Veracruz, México, específicamente con la asignatura de Cálculo Diferencial, la cual cursan los alumnos del primer semestre de la carrera de Ingeniería Electrónica. El propósito fundamental del estudio de este artículo es analizar si la red social Facebook es una buena alternativa para llevar a cabo parte de la metodología del Aula Invertida. Dicho trabajo está basado en el método denominado investigación acción participativa del modelo APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico)**,** el cual se caracteriza por la aplicación y desarrollo de una estrategia de intervención, con la participación del investigador y los actores educativos principales, partiendo de un diagnóstico y un problema detectado. La selección de los sujetos de estudio se realizó en base a la observación de un primer acercamiento que forma parte de una de las primeras fases de la metodología APRA, los instrumentos que se utilizaron son: una guía de observación, entrevistas y análisis del contexto de la institución La investigación se encuentra en la fase de evaluación de los resultados, el trabajo que se realizó en línea dentro de Facebook incluye el análisis de videos en preparación para las actividades presenciales. Los resultados preliminares permiten detectar si la de esta Red Social Facebook es pertinente, eficaz para llevar a cabo parte de la metodología del Aula Invertida. Hasta el momento se puede concluir la Red Social Facebook es utilizada por los estudiantes para compartir información sobre sus asignaturas, y para el caso de la estrategia del Aula Invertida resulta pertinente y adecuada.

Creando e imaginando experiencias estéticas en el aula: estrategia didáctica para la enseñanza del concepto de especie.

Karla Mayorga Lizaola

INTRODUCCIÓN. Se llevó a la práctica una estrategia didáctica diseñada bajo el modelo de educación estética, propuesta por Greene y Dewey sobre las experiencias estéticas.

Se espera que el alumno aprenda de modo experiencial, que los conceptos científicos dependen de la teoría que los engloba y se redefinen cuando hay cambios teóricos, tal como ha ido sucediendo con el concepto de especie, así como su incidencia en la filosofía y cientificidad de la Biología e incluso cuestiones éticas relevantes a la dignidad humana y la conservación de especies.

OBJETIVO GENERAL. Construir una estrategia didáctica para alumnos de bachillerato, con la finalidad de que el docente brinde los elementos necesarios para crear una experiencia estética mediante la enseñanza del concepto de especie.

MÉTODO. Se diseñó una secuencia didáctica para la enseñanza del concepto de especie, mediante la elaboración de una línea de exploración y seis preguntas guía, siguiendo el método de la educación estética, de tal modo que el alumno encuentre significados, participando, escuchando y realizando acciones que le permitan notar por sí mismos lo que el maestro quiere que noten.

RESULTADOS. Se muestra la línea de exploración y una de las preguntas guía usada para diseñar la secuencia didáctica. Los números entre paréntesis, se refieren a los principales elementos de la educación estética que entreteje la secuencia. Contexto histórico (1); Reflexión (2); Cuestionamiento (3); Quehacer (4).

Línea de exploración: ¿Cómo a partir del contexto histórico antes y después de la teoría evolutiva, se puede reflexionar en el tipo identidad que representa el concepto de especie a través de definiciones y críticas para ir más allá del campo biológico y repensarlo en términos éticos?		
Pregunta guía 3: ¿Cómo a partir de clasificar con base en caracteres morfológicos se puede definir el concepto de especie taxonómico para reflexionar en su tipo de entidad?		
Contenido	Objetivo	Actividad
Tipos de categoría	Identificar la amplitud de posibilidades para agrupar en categorías diferentes objetos.	Los alumnos: Formarán equipos. Cada integrante colocará cinco objetos sobre la mesa, observará y enlistará sus características físicas, de uso, simbólica, etc. (4). La maestra: Hará un inventario de las categorías que utilizaron los alumnos. Guiará una discusión sobre la veracidad de sus agrupaciones (2).
Caracteres	Clasificar	La maestra:

morfológicos. Similitudes y sinapomorfías	seres vivos, según sus caracteres morfológicos	Repartirá imágenes de lepidópteros del género *Argyrogrammana*. Los alumnos: Agruparán las imágenes (4) Observarán las otras agrupaciones e identificarán las diferencias (4). La maestra: Seleccionará las categorías que usaron según el inventario, subrayando en el papel o incluyendo nuevas categorías si es necesario (2). Guiará una plenaria del proceso que llevaron a cabo (1 y 2).
Concepto de especie taxonómico	Definir el concepto de especie taxonómico.	La maestra: Guiará una plenaria para definir el concepto de especie taxonómico (2 y 3). Los alumnos: Argumentarán por qué el zorro, el perro y el coyote son especies diferentes, utilizando la definición taxonómica de especie (3).

CONCLUSIONES. A partir del método de la educación estética, se elaboró una secuencia didáctica que se llevó a la práctica, generando en los alumnos experiencias estéticas.

Explorando la participación de jóvenes en comunidades virtuales. La cartografía como recurso metodológico visual.

Cristina Salazar Fornaguera, Sara Carrasco Segovia, Jose Aurelio Castro Varela, Fernando Herraiz García

INTRODUCCIÓN. Este póster expone los resultados de la primera fase del proyecto "Comunidades virtuales de jóvenes: haciendo visibles sus aprendizajes y saberes", consistente en identificar, cartografiar y categorizar 25 comunidades seleccionadas en base a la participación de jóvenes españoles. La finalidad de la investigación es recuperar y visibilizar los procesos de aprendizaje e intercambio de conocimientos que se llevan a cabo en ellas, los cuales, según Mizuko Ito (2010), ya no guardan parecido con las formas de educación tradicionales: "It looks and feels like socializing, hanging out, and playing" (:párr. 2).

OBJETIVOS. La falta de consenso en el extenso trabajo sobre categorización de comunidades (Porter, 2004; Dubé et al., 2006), evidencia de la complejidad del ámbito, hizo que consideráramos oportuno un proceso propio que tuviera en cuenta el territorio que pretendíamos explorar específicamente: los aprendizajes y saberes de jóvenes españoles dentro de comunidades virtuales. Esta cartografía pretende ser una herramienta visual para acercarnos a esas comunidades virtuales, permitiéndonos comenzar a reconocer tanto sus características y diversidades, como a entender los procesos subyacentes a sus actividades (Henri et Pudelko, 2003).

MÉTODO. El póster está enfocado a la primera etapa de detección, categorización y cartografiado de comunidades virtuales, a la que seguirá una segunda de trabajo de campo, durante el que se desarrollará un estudio de caso detallado de entre cuatro y seis de esas comunidades.

La búsqueda inicial de comunidades se llevó a cabo entre las investigadoras del grupo y el alumnado de las materias impartidas por la mayoría de ellas. Se seleccionaron veinticinco comunidades virtuales y se revisaron según su funcionamiento y características. A través de esa revisión surgieron trece categorías y sus respectivas subcategorías, sobre las cuales se construyó la cartografía presentada en esta propuesta.

Así pues, entendemos la cartografía y el mapeo como recursos artísticos y representaciones visuales que "se transforman en una respuesta para explorar las diferencias con un grado de afirmación y apertura que no es siempre aparente en educación" (Masny, 2013, p.6).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El proceso de categorización de las comunidades virtuales nos permitió comprender la naturaleza fluida y variable tanto de las categorías como de las propias comunidades objeto de estudio. Por lo tanto, el mapa resultante, como recalcan Deleuze y Guattari (1987), "(is) a map that must be produced, constructed, a map that is always detachable, connectable, reversible, modifiable, and has multiple entryways and exits and its own lines of flight" (: 21). Con la propuesta visual pretendemos evidenciar no sólo esta concepción rizomática –a partir de la estructuración de las categorías en núcleos interconectados–, sino su

condición de representación, fragmentaria y condicionada, de un territorio –a través de la presencia de núcleos y zonas de color gris-.

En suma, la elaboración de la cartografía nos ha permitido definir el camino para acercarnos al territorio y a los actores de las comunidades virtuales donde participan jóvenes. El resultado visual pretende evidenciar que el mapa no es estable, sino que está en un proceso continuo de redefinición del que emergen puntos de acuerdo y desacuerdo, en el que se revelan diferencias y similitudes, y surgen líneas de vuelo.

Aplicación de actividades y juegos en la unidad didáctica “elementos y compuestos químicos” de 3º eso

José Manuel Manso Sagayo, María Mar Hernández Álamos, Beatriz Robredo Valgañón

INTRODUCCIÓN. La actual desmotivación de los estudiantes requiere la aplicación de metodologías innovadoras que logren despertar su interés e implicación en su aprendizaje. En esta línea se están introduciendo en el aula recursos interactivos y juegos que cumplen a la perfección con los requisitos comentados. El juego fomenta la interacción y la colaboración entre los alumnos, su creatividad y actitud crítica, despertándoles el interés por los contenidos de manera más sencilla e involucrándoles en el proceso de su propio aprendizaje.

OBJETIVOS. Generales: Cambiar la visión negativa de la Física y Química que tienen los alumnos por la de una materia interesante que puede ser amena y divertida. Específicos: asegurar un aprendizaje significativo de la nomenclatura, formulación inorgánica y la tabla periódica, así como trabajar las competencias transversales y la educación en valores mediante el trabajo colaborativo de los alumnos.

MÉTODOS. El presente trabajo se llevó a cabo en tres grupos, con un total de 48 alumnos, 28 chicos y 20 chicas, de 3º de ESO y describe la adaptación de la unidad didáctica correspondiente a los contenidos “el sistema periódico, nomenclatura y formulación de compuestos inorgánicos” mediante una nueva metodología basada en actividades y juegos didácticos. Las actividades para el aprendizaje de la tabla periódica se denominaron el “documento químico de identidad del elemento (DQI)” y el “barrio de los elementos”. Los juegos diseñados fueron la “escoba química” (cartas), “el trivial” y el juego de “las serpientes y escaleras”. Como evaluación se realizó una prueba escrita similar a la del año anterior. Se realizó un análisis estadístico, empleando el programa IBM SPSS Statistics 19.0.

RESULTADOS. Los resultados obtenidos muestran un aumento considerable en el número de aprobados con respecto al curso anterior que pasa del 38% al 69%, siendo este aumento más importante en los alumnos que en las alumnas.

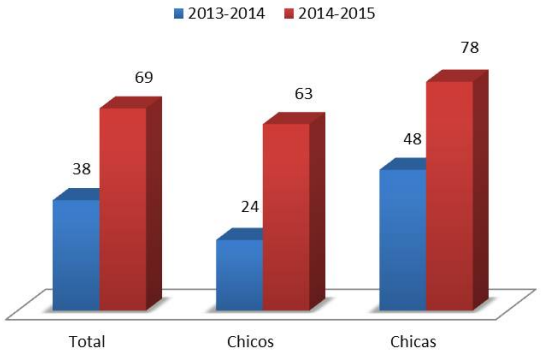


Figura 6. Resultados de la evaluación de los alumnos expresado en porcentaje de aprobados.

Sin embargo, en cuanto al valor absoluto de los porcentajes, las alumnas han obtenido mejores resultados, tanto en el porcentaje de aprobados como en el valor de las

calificaciones finales. De hecho, se observa una relación estadísticamente significativa entre el sexo y la calificación final.

CONCLUSIONES. Se deben introducir recursos didácticos que complementen y mejoren el aprendizaje, de forma que los alumnos se motiven y se diviertan aprendiendo. La motivación del alumno se convierte en trascendental en el aprendizaje cuando la materia presenta un poco de dificultad, sobre todo para aquellos contenidos que resultan más abstractos, complicados o tediosos. Así, recursos como los juegos didácticos cambian esa visión de dificultad y convierten el proceso de aprendizaje en algo ameno y a la vez, efectivo. Por tanto, es necesario que el profesorado se conciencie en la necesidad de la introducción de estos recursos en su metodología docente, y poder cambiar así la visión del alumnado de la ciencia y del aprendizaje de la misma.

Propuesta metodológica participativa: "*Metodología para una Intervención Empresarial desde el Semillero - MIES"*

Lilyana Jaramillo Ramírez

INTRODUCCIÓN. Dentro del marco de la Alianza Estado-Empresa-Universidad, se busca que las universidades validen los productos académicos desde la práctica y que la empresa se beneficie con conocimientos y desarrollos generados desde la academia, que estimulen, aceleren y fortalezcan los procesos de innovación y desarrollo tecnológico.

El semillero SIPRODyM – Sistemas de Producción: Diseño y Mejora, fue creado en marzo de 2014 con 17 estudiantes con el objetivo de complementar su proceso formativo a través de 3 momentos: capacitaciones, Intervención Empresarial (IE) y construcción de documentos académicos. En estos dos años las IE se fueron desarrollando empíricamente hasta implementar la Metodología de trabajo estructurada (MIES), lo cual significó un incremento a 98 estudiantes inscritos.

OBJETIVO. Proponer una metodología (Mutimodal y/o participativa) para la consolidación de la relación Universidad-Empresa, específicamente en la investigación de carácter aplicado donde el estudiante aprenda inmerso en una realidad empresarial y que esa experiencia contribuya a mejorar sus destrezas y competencias en las áreas del Estudio del Trabajo y de la Distribución en Planta.

METODOLOGÍA. La metodología denominada "*Metodología para una Intervención Empresarial desde el Semillero*" – MIES, fue escrita por la docente tutora y aunque estas experiencias ya se venían realizando desde muchos años antes por la docente en otras instituciones de educación superior, apenas se ha iniciado el proceso de validación con integrantes del semillero en las áreas de Estudio del trabajo y Distribución en Planta.
La MIES se desarrolla en 7 pasos:

Establecer el contacto. Implica el llamado telefónico y agendar cita con el directivo de la empresa.
Presentar la metodología MIES. Se expone la secuencia metodológica que se seguirá así como los beneficios.
Entrega de la Propuesta. El docente diseña el plan de trabajo, el cronograma y asigna los estudiantes que ejecutarán el trabajo, de acuerdo al requerimiento de la empresa.
Realizar el Trabajo de Campo. El grupo de estudiantes ejecutan las tareas, llevando registro en bitácoras y el docente realiza seguimiento.
Construir los entregables. Se elaboran los productos especificados en la propuesta y el docente revisa y avala los constructos.
Socializar los resultados. Se organiza el informe final y los estudiantes exponen los productos generados.
Evaluar el trabajo. La empresa califica la IE y emite certificación.

RESULTADOS. El estudiante, actor principal en la MIES, ha logrado con esta experiencia formativa el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo y colaborativo, el pensamiento crítico, analítico, creativo y práctico, fortalecimiento en las

competencias lecto escritoras y en la aplicación de técnicas de medición del trabajo y de la distribución en planta y se ha propiciado el espacio para demostrar responsabilidad, puntualidad, ética, solidaridad, entre otros valores.

CONCLUSIONES. La aplicación de la MIES, ha dado reconocimiento al Semillero SIPRODyM como líder del proceso formativo investigativo aplicando IE, de las cuales, se han terminado 9 sin aplicar la metodología y 5 con aplicación. Actualmente, se encuentran en curso 6 IE aplicando esta metodología con 25 estudiantes involucrados.

Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)

Comunicaciones orales

Las informaciones, comentarios y materiales compartidos en una comunidad virtual

Pilar Ibáñez-Cubillas, María-Jesús Gallego-Arrufat

La investigación es un estudio descriptivo que parte del concepto de comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) y se focaliza en un grupo de atención infantil temprana en la red social LinkedIn. Los resultados abordan en primer lugar la información que circula en el grupo y su relación con la formación, y en segundo lugar el aprendizaje que se deriva de los contenidos e interacciones entre los participantes. La metodología emplea el análisis de redes semánticas junto con el análisis de contenido de las intervenciones. Correlaciona las variables formación de los participantes con contenido y tipo de contenido compartido. Se estudia también el tiempo de vigencia de los debates en el grupo.

Los participantes en la investigación son los/as integrantes de un grupo de atención temprana compuesto por profesionales de la educación, psicología, medicina… asociaciones… que participan en el período comprendido entre octubre-2013 y diciembre-2015 en la red social. El perfil del grupo es abierto y variado, existiendo numerosas combinaciones (p.ej. una participante es psicóloga educativa, estimuladora y formadora).

Entre los principales resultados obtenidos destacan los temas que aparecen en el grupo (capacidades y discapacidades de los bebés, cuestiones estacionales, manualidades, etc). Los tipos de contenidos que se comparten son preferentemente links de acceso directo a cursos, blogs, webs… en formatos variados (videos, pdfs, imágenes…). Los contenidos y los comentarios están dirigidos a padres/madres y educadores/as, advirtiéndose una interesante diversificación en las posibles estructuras de conocimiento de los participantes en el grupo. La finalidad del grupo analizado es la construcción de un conocimiento compartido y colaborativo, en esta comunidad virtual.

Investigar el caso de este grupo pretende contribuir a la mejora de las interacciones en comunidades virtuales abiertas en aras de facilitar la formación en redes sociales.

Los efectos de la gamificación en el aprendizaje del español en estudiantes del nivel medio básico

Suhey Ayala, Roberto Quirarte

INTRODUCCIÓN. El aprendizaje a través de los juegos es el método más utilizado por los niños en la vida diaria. Consideramos que si el sistema de educación formal implementa los juegos para crear ambientes virtuales que provean a los estudiantes de instrumentos para desarrollar actividades de información, influencia y experimentación (Marsh 2011, p. 63) en aquellos temas que requieren para su desarrollo, el interés de los estudiantes por dichos temas y el aprendizaje de los mismo sería significativo.

En ese sentido, la creación de juegos serios a través de la gamificación es una herramienta que nos permite usar "mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento en juegos para enganchar gente, motivar acción, promover el aprendizaje y resolver problemas" (Kapp, 2012). Con ello se puede mejorar sustantivamente la comprensión de los estudiantes en áreas del conocimiento, que con el método tradicional de enseñanza, son difíciles de adquirir.

Para el caso de los niños mexicanos que cursan el nivel educativo medio básico, los resultados de las pruebas realizadas para medir su nivel de conocimiento de la materia de español, es elemental o insuficiente en el 70% de ellos. Bajo este contexto, consideramos que el desarrollo de juegos a través de la gamificación permitirá a los estudiantes reafirmar e integrar a su vida diaria los conocimientos adquiridos en esta materia.

En ese sentido, el objetivo de esta investigación es analizar y evaluar los efectos del uso de la gamificación en el aprendizaje de la asignatura de español en alumnos de nivel medio básico mediante el desarrollo de un software.

MÉTODO. Para el desarrollo de la investigación se tomó como caso, una escuela secundaria de la ciudad de Ameca, Jalisco, México. Se desarrolló un software que integra las técnicas de la gamificación con un módulo que compone las actividades que deben desarrollar los estudiantes del nivel medio básico como parte de su aprendizaje de la asignatura del español. Una vez creado el software, se implementa en un grupo de estudiantes del nivel básico, para que desarrollen todas las actividades durante un tiempo determinado. A este grupo de estudiantes previamente se les aplicó un instrumento de evaluación para determinar su nivel de dominio de los temas propuestos por el software. Después de interactuar con el software se evalúan los efectos del uso de la gamificación en el aprendizaje de la asignatura de español en estos estudiantes.

CONCLUSIONES. Los niños tienen mayor interés por el uso de tecnologías y juegos que por otros recursos didácticos, por ello el uso de juegos de enseñanza de temas especializados les permite desarrollar habilidades específicas y la incorporación de los conocimientos de ese tema en su vida diaria.

Las redes sociales en las personas de más de 40 años, ¿ignorancia o apatía? Caso Chiapas, México

Luis Adrián León Ayuso, Heriberto Mendoza de la Cruz, Alicia Hansen Rojas

INTRODUCCIÓN. La tecnología es algo muy común en nuestros días, no se puede imaginar nuestra sociedad sin correos electrónicos, un ejecutivo sin celular, y mucho menos una oficina o centro de trabajo sin internet, pero no toda nuestra sociedad está inmersa en dicho contexto, ya que existe un gran número de personas en Chiapas que apenas si tiene celular, mismo que utiliza para hacer o recibir llamadas, que no conoce los Smartphone, ni mucho menos sabe para qué sirve el internet, esa sociedad que es mayor de 40 años y tuvo su auge en la época de los 80's, es aquella que le compra a los hijos el Smartphone más sofisticado, la Tablet de última generación, la computadora más costosa del mercado, paga el servicio de internet vía telefónica o de cable, sin conocer los peligros a los que se encuentra expuesta nuestra niñez y los jóvenes de hoy. Es por eso que encontramos niños que a partir de los 9 años ya tienen su página de Facebook, su celular con internet y son ellos que sin preocuparse de los peligros de la red, suben fotos sugerentes, realizan las bromas que ven las redes sociales aún a costo de su integridad física y desde temprana edad conocen los videos pornográficos que hoy en día circulan sin ninguna restricción.

OBJETIVOS. Mostrar a las personas de más de 40 años los peligros de las redes sociales.

MÉTODO. Práctico y experimental

RESULTADOS. Una sociedad más informada que proteja a la niñez y la juventud de nuestra actualidad.

CONCLUSIONES. Es importante capacitar e informar a nuestra sociedad de los peligros y de esta manera lograr que nuestros adolescentes usen las tecnologías y redes sociales en beneficio propio.

Profesores 2.0, currículum 1.9: el caso de la alfabetización digital en un IES barcelonés

Francisco Martínez Ortega, Daniel Cassany

Dada la necesidad de estudios ecológicos que profundicen sobre el aprovechamiento de TIC en la enseñanza[37] nos orientamos a analizar la apropiación de prácticas letradas digitales en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria bajo el modelo 1x1[38] (un ordenador por alumno). En este contexto encontramos una ambiciosa estrategia de alfabetización digital (para alumnos de primer grado) llamada Sesiones de Alfabetización Informática (SAI).

Desde la perspectiva teórica de los New Literacy Studies adoptamos el objetivo de analizar las SAI del centro en términos de: 1) describir su planeación y diseño, con ello develar la forma en que los profesores conciben la alfabetización digital; 2) documentar la implementación en el aula en cuanto a actividades, interacciones y dificultades; y 3) encontrar qué prácticas letradas están implicadas y como se promueven.

Con un acercamiento etnográfico observamos 19 sesiones de una hora, de las que obtuvimos 15 horas de grabación (audio), 41 fotografías y notas de campo. Procesamos los datos de cada sesión a través de Síntesis Analíticas de Clase[39] (17.157 palabras); un método que integra toda la recopilación y describe detalladamente la planeación, actividades, interacciones y dificultades en el aula. También entrevistamos a dos profesores responsables de la planeación e implementación de las SAI (57m de audio, 8.296 palabras transcritas).

Los profesores entienden que los conocimientos y destrezas TIC de los alumnos no son homogéneos ni automáticamente aplicables al ámbito escolar, por ello las SAI se orientan a enseñar funciones básicas de herramientas sin enmarcarlas en un objetivo particular. Se abordaron las prácticas de búsqueda de información, organización y respaldo de documentos escolares y la escritura colaborativa en procesador de textos y editor de presentaciones de diapositivas en la nube. También promovieron dos ámbitos transversales: la seguridad digital y el software libre. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, los alumnos tuvieron más teoría que interacción con las herramientas.
Encontramos una iniciativa que se encuentra al margen del currículo y que por ello cuenta con tiempo limitado (sólo 5 horas por grupo, que se extrajeron a la asignatura de Inglés); así se desarrolla una alfabetización digital centrada en las herramientas y sus funciones básicas que deja en un plano secundario las prácticas comunicativas (objetivos auténticos, situaciones particulares de comunicación, maneras de hacer o procedimientos) que les dan sentido y relevancia.

---

[37] Balanskat, A., Bannister, D., Hertz, B., Sigillò, E.,Vuorikari, R. (2013). *Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
[38] Estudios afines: Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet, En *Lenguaje y Textos*, 39, pp. 39-48. Cassany, D. & B. Vázquez Calvo. (2014) Leer en línea en el aula, En *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, pp. 63-87.
[39] Vaca J., Bustamante, J., Gutiérrez F., y Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos*. México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.

Competencias TIC Docentes: Estudio en escuelas públicas de la Octava Región de Chile.

Laura Jiménez Pérez, Marcelo Careaga Butter, Miquel Angel Prats

INTRODUCCIÓN. Los profesores se ven expuestos al desafío de incorporar Competencias de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y la integración curricular de éstas. En primer lugar, la tecnología en los establecimientos permite que todos los estudiantes desarrollen Competencias TIC de manera equitativa, generando oportunidades, especialmente para aquellos que no cuentan con equipos conectados en sus hogares. En segundo lugar, existe abundante evidencia que señala que la tecnología puede tener efecto sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, dependiendo de la manera en que se incorporen a su práctica pedagógica.

OBJETIVOS
Identificar las competencias TIC de profesores.

MÉTODO. Cuantitativo. Diseño no experimental-descriptivo.

RESULTADOS

Nociones básicas (NB), un gran porcentaje utiliza plataformas y herramientas virtuales en el desarrollo de sus clases, pero NO utiliza el blog. Por lo general No utilizan las TIC para comunicarse vía Skype u opinar en Twitter.

Estándares Pedagógicos (EP), un gran porcentaje cumple con estándares pedagógicos establecidos utilizando las TIC.

Gestión (G), no se obtiene un patrón general, se observa una similitud en los porcentajes obtenidos por categoría.

Social, ético y legal (SEL), no se observa un patrón general definido del comportamiento, un gran porcentaje cumple en su mayoría con ciertas áreas, pero un porcentaje cercano al mismo tiempo, no cumple con otras.

Desarrollo y responsabilidades profesionales (DRP), un gran porcentaje no participan en instancias de evaluación y autoevaluación sobre el manejo instrumental de las TIC.

Profundización y gestión del conocimiento (PGC), no profundizan en la aplicación de las TIC y no apoyan la gestión para su conocimiento

CONCLUSIONES. Las conclusiones teóricas permiten afirmar que las TIC se han abierto paso en sus desempeños. Paradojicamente, las escuelas y la formación del profesorado aún no han implementado porgramas que permitan desarrollarlas y más aún, no existen modelos que permitan evaluarlas en su contexto. Las principales conclusiones empíricas, constatan que los profesores tienen una percepción de tener Competencias TIC, sin embargo son bajos los promedios en relación al nivel de dominio. La dimensión **“NB”** los dominios son bajos, y se centran en temas técnicos. La dimensión **“EP”,** tienen manejos altos, sin embargo el uso de las herramientas es

baja. La dimensión **“G”** existe un bajo uso de TIC. La dimensión **“SEL”** es una de las que demuestran tener un mayor dominio, en donde se destaca el control del uso de TIC. La dimensión **“DRP”** demuestra pocentajes altos en algunas áreas sin embargo hay otras que tienen que ver con instancias de evaluación y autoevaluación sobre el manejo de TIC que son muy débiles. Por ultimo, la dimensión **“PGC”** los porcentajes de percepción es bajo, ya que en su gran mayoría no socializan con sus pares y no participan de proyectos de colaboración con uso de TIC.

Las motivaciones de las mujeres empresarias en el uso de las redes sociales

Olga Buzón-García, Alba Vico-Bosch, Luisa Vega Caro

Los entornos virtuales de comunicación constituyen un cambio muy importante en el desarrollo y uso de Internet por parte de las mujeres, de ahí que sean objeto de investigación creciente en los últimos años (Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez y Buzón-García, 2015; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014) a pesar de que su trayectoria histórica como recurso sea relativamente reciente. Las redes sociales virtuales han cambiado las formas de relación e interacción de todas las personas, pero principalmente de las mujeres, presentándose como un espacio valorado por este colectivo debido a su naturaleza y las múltiples posibilidades que les ofrece.

En el presente trabajo, se muestran los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer los motivos de uso de las redes sociales virtuales de mujeres empresarias, con la finalidad de repensar las propuestas educativas orientadas a la formación digital de éstas para el ejercicio de una ciudadanía digital activa. Para ello, se realiza un estudio tipo encuesta, cuyo cuestionario se aplica a 486 mujeres de las regiones de Andalucía y Extremadura, cuyos criterios de inclusión han sido: a) tener edades comprendidas entre 20 y 70 años, b) tener una experiencia mínima de uso de una red social virtual de un año y, c) representar distintos perfiles de mujeres por edad, nivel educativo, situación familiar, etc. Los resultados indican una diversidad de motivaciones y formas de uso de las redes sociales virtuales por parte de estas mujeres empresarias en función a diferentes perfiles. Los principales motivos que impulsan a estas mujeres a utilizar las redes sociales online son los relacionados con mantener el contacto con amigos/as, informase sobre lo que ocurre en su entorno, ver fotos o vídeos, comunicarse gratuitamente y compartir información. En cuanto a las formas de uso, estas mujeres se conectan a las redes principalmente desde sus hogares, en horario de tarde-noche y preferiblemente antes de irse a la cama.

Estos resultados sugieren que los motivos de uso es una variable explicativa de la inclusión digital de las mujeres empresarias en las redes sociales. Los resultados permiten repensar las propuestas educativas de alfabetización digital para que se fomente una mayor integración y participación social de estas mujeres.

Percepción de estudiantes del grado en educación social sobre el uso de videojuegos en contextos educativos

María Caridad Sierra Daza, María Rosa Fernández Sánchez

Los videojuegos constituyen un elemento más del abanico de nuevas tecnologías que han invadido nuestra vida cotidiana, y son un medio de comunicación que transmiten valores, permiten la comunicación y constituyen una herramienta eficaz de aprendizaje (Marino y Hayes, 2012; Eseryel, Law, Ifenthaler, Ge y Miller, 2014; Marín-Díaz y Figeroa, 2015). En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en especial los videojuegos, pueden constituir una herramienta de apoyo para el profesional de la Educación Social en el desarrollo de la intervención socioeducativa. Según Levis (2013) los videojuegos pueden facilitar el aprendizaje de determinadas habilidades y conocimientos, tanto en contextos educativos formales como no formales e informales. La postura anterior, es compartida por autores como Revuelta y Pedrera (2013) que señalan que los videojuegos en red fomentan el aprendizaje informal, que surge de la interacción y emerge fuera del contexto académico. En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos en un parte del estudio "Análisis del uso y percepción de los videojuegos de estudiantes del Grado en Educación Social desde una perspectiva de género" realizado en el marco de la Universidad de Extremadura. En este contexto, presentamos un análisis de la percepción de los estudiantes del Grado de Educación Social sobre el uso de videojuegos en contextos educativos. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, mediante el empleo de un cuestionario semiestructurado con carácter de autocumplimentación, el "Cuestionario sobre el uso y aplicación educativa de videojuegos desde la perspectiva de las/os universitarias/os del Grado en Educación Social", basado en el CUAVU (Sánchez, 2014) y CUAV-I (Alfageme y Sánchez, 2003). Este instrumento fue aplicado a una muestra formada por 242 estudiantes (207 chicas y 35 chicos) de los cuatro cursos del Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura. Los resultados muestran que los estudiantes manifiestan una percepción positiva sobre la utilización de los videojuegos en los diferentes niveles educativos, destacando la Educación Secundaria por encima de la Infantil y Primaria y con puntuaciones altas en el uso desde el ámbito de la educación no formal. Respecto a la utilidad de videojuegos, la mayoría de los estudiantes se sitúan en una valoración "regular" (33,6%), lo que choca con la opinión respecto a las utilidades de los videojuegos para motivar y mejorar el aprendizaje que es valorado con "mucho" por un 44,6% de los estudiantes. Sobre los ítems relacionados con el desarrollo de habilidades, la que más destaca es la habilidad de atención (57%) seguida por la resolución de problemas (46,7%). Un aspecto de valor es que existe una opinión «positiva» sobre el uso de videojuegos en contextos socioeducativos, destacando que «pueden constituir una buena herramienta de aprendizaje». Sobre los videojuegos que utilizarían en un contexto educativo se decantan por los videojuegos de mesa contra los juegos de arcade, que serían los menos utilizados. Como conclusión, destacar que los estudiantes de Educación Social son conscientes de las posibilidades que pueden ofrecer los videojuegos en los contextos socioeducativos pero siguen manteniendo una actitud muy tradicional ante los mismos quizá por la poca cultura de videojuegos que tienen frente a la muestra del estudio de Sánchez (2014) y con un sesgo de género acentuado (Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2010) en cuanto a los videojuegos que usarían para intervenciones de carácter socioeducativo.

Representación pedagógica del aula con tecnología

Cristóbal Nico Suárez Guerrero

INTRODUCCIÓN. Normalmente, la tecnología en el aula es considerada como una sofisticada respuesta a la pregunta ¿con qué aprender? No obstante, más allá de esa visión instrumental incompleta, el uso educativo de la tecnología implica marcos de comprensión, sistema de creencias y modelos de acción que se solapan a la cultura educativa estándar. No hay tecnología neutral y, como tal, tanto profesores como estudiantes construyen una idea educativa –no sólo instrumental- con y sobre el uso de los sistemas tecnológicos.

La construcción de un encuadre pedagógico sobre el uso de la tecnología en la educación requiere saber qué papel cumplen estos artefactos en la definición de la finalidad educativa, en la concepción y búsqueda de un enfoque didáctico, en la organización y el desarrollo de actividades, en la representación el espacio y tiempo educativo, en la evaluación del aprendizaje, además de saber con qué recursos aprender. Estos seis puntos definen la forma de representación pedagógica con tecnología.

MÉTODO. El proceso de investigación se asienta en el marco del proyecto “Samsung Smart School” desarrollado en el curso 2014-2015. Gracias a este proyecto se implementó el uso de las tabletas en 15 centros de Educación Primaria en igual número de comunidades autónomas de España (Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra) así como en Ceuta Y Melilla.

La estrategia de investigación se apoyó en tres componentes: el conocimiento de la opinión docente que participó en el proyecto a través de una encuesta online, la exploración de la práctica educativa a través de la observación no participante en el aula, sesiones de focus group con los docentes y entrevistas virtuales a los profesores y embajadores del proyecto, y finalmente el análisis de las 80 unidades didácticas generadas en el marco del proyecto “Samsung Smart School”.

Todo el proceso y análisis de la información obtenida se realizó tomando en cuenta los seis aspectos pedagógicos (finalidad educativa, enfoque didáctico, organización de contenidos y actividades, recursos didácticos, espacio y tiempo y evaluación del aprendizaje). Por tal motivo, el presente estudio forma parte de una línea emergente de investigación educativa denominada pedagogía digital.

RESULTADOS. Como conclusión general se puede señalar que las tabletas han introducido cambios importantes en la dinámica del aula. Pero estos cambios, según los propios docentes del proyecto, son imposibles de pensar si no se añade algo más a la tecnología, es decir. El reto educativo no es la tecnología, sino el desarrollo de un modelo pedagógico que rompa con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje. Las tabletas han significado la oportunidad para pensar y poner en práctica otras formas de hacer educación en el aula. Este es el valor educativo de esta experiencia para los docentes.

Integración de la *Tablet* en el aula: percepciones de los profesores como agentes de la transformación didáctico-tecnológica

Juan Luis Fuentes, Jesús Albertos

La introducción de las Tablets como recurso didáctico es relativamente reciente, habida cuenta de que el detonante de esta tecnología tal como la conocemos hoy tuvo lugar en enero de 2010, fecha en la que se presenta oficialmente el iPad. Cinco años son una cantidad de tiempo suficiente para que hayan tenido lugar dos hechos relevantes: una adopción suficientemente elevada de esta tecnología como para hacerla significativa de cara a una investigación, y un desarrollo suficiente de metodologías para ser incorporadas a la práctica docente. En nuestro país, aproximadamente el 5% de los centros educativos privados y concertados han incorporado esta tecnología. A priori, resulta aventurado emitir un juicio acerca de la relevancia de la cifra, pero sí que es posible afirmar que este es el marco en el que nos movemos actualmente. Además, para calificar este porcentaje deberíamos incluir el criterio de los resultados obtenidos. Es decir, si los resultados han mejorado tras el uso de la Tablet podemos decir que el 5% resulta escaso, pero si no han cambiado o incluso han empeorado, el porcentaje es excesivo y debería tender a replantear la utilización que se está haciendo de esta tecnología.

La implantación tecnológica ha sido llevada a cabo de forma desigual en función del perfil del centro educativo, y en términos generales no ha conseguido los objetivos que se pretendían. Hay varios factores que intervienen en este proceso como la disponibilidad de recursos TIC, el compromiso de la comunidad educativa con la utilización de la herramienta, y especialmente el compromiso del equipo directivo y el profesorado. En este sentido, tal como se refleja en este estudio, muchas veces el nivel de adopción de las TIC, y en este caso la Tablet, viene condicionada por la predisposición del profesorado.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la integración de las Tablets en las aulas españolas poniendo la atención en la perspectiva del profesorado. Más concretamente, se estudia si esta herramienta ha producido un cambio real en la metodología del aula, partiendo de la percepción de los principales agentes de dicho cambio. Junto a ello, se analizan aspectos clave como el nivel de resistencia y adopción percibido, o la procedencia u originalidad de la metodología desarrollada en el aula, entre otros.

Participan en el estudio 76 profesores de 30 colegios ubicados en 6 Comunidades Autónomas (Andalucía, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja y el País Vasco), durante los meses de mayo y junio de 2015. Se elaboró un cuestionario on-line validado por expertos con preguntas abiertas y cerradas.

Entre los resultados y conclusiones más relevantes cabe destacar que si bien los profesores admiten un cambio metodológico importante, esto no tiene repercusión en el sistema de evaluación utilizado. Por otro lado, se observa un alto grado de adopción general de la herramienta, mientras que el mayor nivel de resistencia a su uso es atribuido a las familias. Es también significativo el alto nivel de convivencia de la Tablet

con otro tipo de recursos metodológicos en el aula, así como el papel activo de los profesores en la elaboración de materiales, frente a las propuestas de las editoriales.

Creación aplicación y uso de un modelo y herramienta web para la generación de diseños de investigación cualitativos

Iván M. Jorrín Abellán

INTRODUCCIÓN. En esta comunicación se presenta el proceso de creación, implementación y uso del "Modelo Rayuela" (Hopscotch Model) (Jorrín-Abellán, 2015), una herramienta web y modelo conceptual para ayudar a investigadores noveles en la generación de diseños de investigación basados en métodos cualitativos. El modelo permite guiar la generación de diseños de investigación incorporando los diferentes marcos conceptuales que apoyan la investigación cualitativa, junto con la multitud de tradiciones de investigación y metodologías que conforman esta aproximación naturalista a la investigación. El modelo se concreta en una herramienta web (http://hopscotchmodel.blogspot.com) que permite guiar a investigadores noveles a través de la generación de sus propios diseños. En el presente trabajo se describe el proceso de creación tanto del modelo como de la herramienta web de apoyo al mismo, basada en tecnologías 2.0. Finalmente se presentan una serie de experiencias de uso del modelo y herramienta web en distintos escenarios formativos.

METODOLOGÍA. La creación de un modelo teórico/práctico siempre resulta una tarea compleja y un tanto atrevida. Lo es más si cabe, cuando su intención pasa por condensar la complejidad de un campo tan profuso, diverso y fragmentado como el de la investigación cualitativa.

En nuestro caso entendemos el modelo que proponemos en este trabajo como un “Objeto Limítrofe” (Boundary Object) (Star & Griesemer, 1989) que determina una serie de posibles pasos a seguir en la generación de diseños de investigación cualitativos, lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las necesidades y limitaciones contextuales de los investigadores/as que lo apliquen, a la vez que suficientemente robusto como para mantener una identidad común a través de las diferentes comunidades, prácticas y corrientes dentro del campo de la investigación cualitativa.

Por tanto, el modelo que proponemos no pretende ser ni completo ni prescriptive; tan solo una herramienta flexible que puede evolucionar y ser completada por cualquier persona que lo implemente.

Las fases seguidas en la creación, implementación y uso del modelo han sido las siguientes:

1. Fase 1: Selección de trabajos seminales, en el campo de la investigación cualitativa relacionados con la creación de diseños de investigación. Se emplearon las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, obteniendo 511 resultados en la primera y 708 en la segunda.
2. Fase 2: Análisis de las características comunes emergentes de los trabajos seleccionados mediante codificación abierta, bajo el soporte de la herramienta de análisis cualitativo de datos Atlas.ti.
3. Fase 3: Creación del modelo Rayuela incorporando de forma organizada las principales dimensiones y características emanadas del análisis previo.

4. Fase 4: Creación de una herramienta web de soporte y aplicación práctica del modelo propuesto.
5. Fase 5: Uso del modelo y herramienta, como: a) soporte metodológico de distintas tesis doctorales; b) soporte al rediseño de dos cursos de doctorado sobre investigación cualitativa; c) soporte técnico y asesoría metodológica a investigadores/as y; d) propuesta y escritura de un manual sobre métodos de investigación en educación.

Experiencias educativas virtuales de profesores que estudian en una universidad argentina.

Sandra María Gómez

El acceso de todos a la información - que no implica necesariamente una formación sustantiva- nos invita a pensar la democratización del conocimiento a partir del uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), sobre la facilitación o la limitación de acceso a los espacios de formación y circulación del conocimiento. Es precisa una lectura crítica sobre los usos, recursos y contenidos en línea. Esta tarea es una de las más complejas y las universidades ocupan un lugar esencial. Se requiere investigar sobre las prácticas educativas que se han generado a partir de la virtualización de la enseñanza superior, abordando las experiencias de los mismos actores involucrados.

En esta comunicación compartimos algunos resultados de una investigación que aborda las experiencias de aprendizaje que ha tenido un grupo de profesores, en calidad de estudiantes, en los recorridos en la plataforma tecnológica EPIC. ¿Qué características tienen esas experiencias en la virtualidad y qué aspectos facilitadores y obstaculizadores encuentran en esos recorridos?, es la pregunta de investigación. Dichos profesores siguen dando sus clases en modalidad presencial cursando, en simultáneo, sus estudios superiores en modalidad virtual. Es de especial interés conocer la forma en que viven ese trayecto, en virtud de que se dedican a la educación de niños, adolescentes y/o jóvenes.

La metodología de investigación fue mixta. Se trabajó con una población de 400 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación, carrera dictada en la Universidad Siglo 21, situada en Argentina. Se hizo seguimiento de los cuadernos de calificaciones que se disponen en la plataforma EPIC, la cual va registrando el acceso de los estudiantes a los distintos recursos dispuestos, como también las calificaciones obtenidas por los mismos en cada una de las instancias evaluativas. Esos datos permitieron una instancia descriptiva de tipo cuantitativa. Por otra parte se administró una encuesta con cinco preguntas abiertas que permitió un análisis de tipo cualitativo.

Los resultados se organizaron en dimensiones: organización para el estudio, recursos considerados relevantes y no relevantes para el proceso de aprendizaje, aspectos positivos y negativos de la modalidad virtual. En síntesis, los resultados indican que para una parte importante de la población, que se socializó en formas de estudios presenciales, la formación mediada por tecnologías les es novedosa. Los recursos más relevantes son los que directamente se vinculan a las instancias evaluativas (lecturas, trabajos prácticos, autoevaluaciones de lecturas y videos), teniendo menor peso los recursos no calificables. Como aspectos positivos destacan: la virtualidad es la única oportunidad para obtener un título universitario; haber logrado mayor autonomía en los procesos de auto-organización; la flexibilidad en los tiempos ha permitido equilibrar estudio, familia y trabajo. Reconocen como negativo: la sensación de soledad, la pérdida de contacto con profesores y pares, la organización deficiente de los tiempos, el escaso debate en los foros, la desorientación sobre el uso de la plataforma el inicio de la carrera; entre otros aspectos.

Programa de Actualización Docente en Entornos Virtuales. Una mirada interpretativa y de abstracción de significados

Hildemarys Margot Terán Delgado

La estrecha vinculación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) con la educación, está generando una serie de transformaciones en el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje hacia fórmulas más creativas e innovadoras entre las que destacan los entornos virtuales de aprendizaje concebidos como sistemas abiertos que favorecen el estudio autónomo e independiente del alumno, con la mediación del docente, el trabajo en equipo en el ciberespacio y la generación de procesos interactivos más enriquecedores. Dentro de este contexto caracterizado por los procesos de innovación, en Venezuela la Universidad Nacional Abierta - Centro Local Lara está desarrollando con el apoyo de un equipo interdisciplinario experimentado en la modalidad de estudios a distancia y expertos en procesos e-learning el Programa de Actualización Docente en Entornos Virtuales (PADEV), dirigido a docentes o profesionales de otras áreas con componente docente aprobado a objeto de propiciar en los participantes formación en competencias básicas para el trabajo docente en entornos virtuales. La presente comunicación presenta los hallazgos de una investigación que transcurrió en el marco del proceso formativo de la II Cohorte de PADEV (septiembre 2014-marzo 2015) y que tuvo como propósito develar el significado que los participantes le atribuyeron al aprendizaje colaborativo logrado dentro del entorno virtual diseñado siguiendo la Metodología PACIE (Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, Elearning) e interpretar los significados develados. Los Principios Teóricos del Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Virtuales propuestos por Delgado, M y Chacín M (2005) fueron el eje transversal de la investigación. El trabajo investigativo se fundamentó en el paradigma interpretativo, donde se concibe que investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo y se seleccionó el método fenomenológico-hermenéutico para vincularse al objeto de estudio. Tomando como referencia los aportes de Valles, M (2003) se utilizaron de manera complementaria diferentes Técnicas de Recolección de Datos en Entornos Virtuales: Técnicas de Lectura y Documentación, Técnica de Observación y Participación, Técnicas de Conversación y Narración. Los significados atribuidos por los participantes al aprendizaje colaborativo logrado, al ser contrastadas con la trama teórica y la hermenéutica de la investigadora dan como resultado un entramado de significados que se manifiesta en: una interacción estratégica de la participación colectiva en pro de un objetivo común, construcción social axiológica del conocimiento, necesidad de un liderazgo colaborativo, metodología de aprendizaje en entornos virtuales, rol del docente como mediador de conocimientos; así como nuevos espacios y actividades de aprendizaje. Se concluye que la interacción e integración lograda por los participantes de manera colaborativa posibilitaron la adquisición de un aprendizaje gradual y reflexivo, que muestra el carácter humano de la tecnología al lograr preservar en los entornos virtuales el calor humano que generan los encuentros cara a cara. De esta manera los participantes están comprometidos con su proceso de aprendizaje, lo que les motiva y acompaña a generar una interacción constante en pro de un objetivo común que no es otro que el de generar nuevos saberes en forma conjunta.

Variables predictivas asociadas al nivel de competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria

Juan De Pablos-Pons, Pilar Colás-Bravo, Jesús Conde-Jiménez, Salvador Reyes-de Cózar

INTRODUCCIÓN. En la actualidad, tanto la formación como la evaluación de los niveles de dominio de las competencias digitales, están generando una gran producción científica. Dos cuestiones ocupan, principalmente, la atención de los investigadores: la conceptualización de la competencia digital y su medición. Entre las variables que la literatura especializada asocia a este dominio competencial se encuentran: 1) uso personal y social que los sujetos hacen de las TIC, 2) integración de las TIC en las prácticas escolares (internalización), y 3) bienestar emocional de los sujetos derivados del uso y/o aplicación de las tecnologías digitales.

OBJETIVO. Esta comunicación tiene como objetivo identificar variables predictivas asociadas al nivel de dominio de la competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria, en base a su propia percepción

MÉTODO. La población objeto de estudio se compone de 29.1551 estudiantes inscritos en centros de Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla (curso 2013-14). Se realizó un muestreo por conglomerados, siendo la unidad muestral los centros que cuentan con una gran experiencia en el uso y aplicación de las TIC. La muestra final queda constituida por un total de 1.881 estudiantes, representando a la población objeto de estudio, a un nivel de confianza del 99%, y con un error muestral del 3%. Para la recogida de datos se diseña un cuestionario *ad hoc* y se contrasta la fiabilidad del mismo obteniéndose un Alfa de Cronbach de α=0,890. Para el análisis de los datos se realiza una Regresión Logística Binaria mediante el paquete estadístico SPSS v.23.

RESULTADOS. Los resultados confirman la bondad de ajuste del modelo propuesto (*Prueba Ommibus*=0,000, R^2=0,239 y *Test de Hosmer-Lemeshow*=0,193). Atendiendo a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido la clasificación correcta de un 87,7% de los sujetos, con una especificidad del 98,6%. En cuanto a la capacidad predictiva, la variable Internalización es la que mayor peso obtiene (*Exp(B)*=2,233), seguida de Uso (*Exp(B)*=1,627) y Bienestar Emocional *(Exp(B)*=1,454).

CONCLUSIONES. Los hallazgos obtenidos confirman el valor predictivo de las variables; utilización de las TIC, internalización y bienestar subjetivo en la percepción de los propios alumnos de su competencia digital.

Dependencia tecnológica de los menores navarros. Usos y abusos de la interacción con las TICs.

Jon Altuna Urdin, Nere Amenabar Perurena, Arkaitz Lareki Arcos, Juan Ignacio Marinez de Morentin De Goñi

INTRODUCCIÓN. En los últimos años diferentes agentes, instituciones y empresas han trabajado por un mayor acceso, uso e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en lo sucesivo TIC), llegando rápidamente a manos de los adolescentes. Sin embargo, el acceso y el uso se han extendido tan rápido dentro del colectivo de menores que conviene analizar y reflexionar sobre qué uso se realiza de estos aparatos y aplicaciones. En tal caso, se debiera educar, pautar y prevenir esta circunstancia, que más que favorecer una sana comunicación, relación y desarrollo de los menores, puede convertirse en una dificultad en su proceso madurativo.

En consecuencia, se ve necesaria la distinción entre el acceso, uso, abuso y dependencia de las TIC en estas edades. Siendo el **acceso** a las TIC, la posibilidad de usar y tener al alcance esta tecnología de manera fácil, se haga uso de ella o no. El **uso,** serían las acciones que se llevan a cabo con las TIC, donde por su frecuencia (horas) y utilidad (para qué), no se aprecian cambios negativos en los menores contenidos y conductas adecuadas, respeto a los hábitos de sueño, al juego y relación con los pares y/o alteración de las necesidades básicas). El **abuso,** sería la forma de uso en la que, bien por su frecuencia, por su forma, o por su influencia, producen consecuencias negativas para el menor y/o su entorno. Y **dependencia**, visto desde la Organización Mundial de la Salud, sería la pauta de comportamiento en la que se prioriza el uso de las TIC frente a otras conductas consideradas antes como básicas o importantes.

OBJETIVOS

I. Analizar el acceso y uso que los menores navarros realizan de las TIC en aras a evitar un abuso y/o dependencia de las mismas.
II. Identificar los agentes implicados y aquellas circunstancias que favorecen un abuso y/o una dependencia digital.

MÉTODO. La investigación es principalmente descriptiva y exploratoria, puesto que se pretende conocer la realidad de un colectivo mediante cuestionario preparado para tal efecto. La muestra es de 1350 estudiantes de 10 a16 años de 12 centros educativos diferentes de Navarra.

RESULTADOS. El alumnado encuestado tiene, en su mayoría, un fácil acceso a las TIC, siendo sus casas y el centro educativo los lugares de mayor uso. Los porcentajes de usos más inadecuados y abusos, giran en torno a la edad requerida para el uso de aplicaciones, al tiempo de uso (riesgo de dependencia), al subir fotografías sin permiso (abuso de confianza), a mentir a sus padres/madres (en tiempo y en lo que hacen) o en el número de descargas y contenidos inapropiados para su edad.

CONCLUSIONES. Los datos muestran un adecuado uso de medios tecnológicos en la mayoría de jóvenes, sin embargo, existe una falta de control (anomia digital),

conocimiento y respeto a las condiciones de uso de las aplicaciones de Internet por parte de los distintos agentes, que favorecen la existencia de conductas abusivas, inadecuadas e incluso de dependencia en los estudiantes menores navarros.

Evaluación del uso de las redes sociales y su influencia en el bienestar psicológico

María Fernanda Giles Pérez, Sixto Cubo Delgado, Laura Alonso Díaz

INTRODUCCIÓN. Las redes sociales permiten a individuos (conocidos o no) estar en contacto a través de formatos textuales o audiovisuales. Dichas plataformas ofrecen la posibilidad de establecer nuevas amistades, compartir contenido, interactuar o incluso crear comunidades sobre intereses similares: profesionales, actualidad, política, relaciones interpersonales, etc. Las redes sociales, en los últimos años, se han expandido de forma masiva y global.

La presente investigación no solamente estudia el uso de las redes sociales, sino que pretende contextualizar el concepto de *bienestar psicológico* en este ámbito tecnológico en el que la sociedad actual está inmersa. Recientemente, esta vinculación (redes sociales / bienestar psicológico), ha suscitado un enorme interés entre muchos de los profesionales formados en el ámbito psicológico. (Diener, Suh y Oishi, 1997).

OBJETIVOS

Objetivo general:
La finalidad del estudio se focaliza en:
Conocer la vinculación que existe entre el uso de las redes sociales y el bienestar psicológico.

Objetivos específicos:
Evaluar las consecuencias psicológicas derivadas del uso de las redes sociales.
Evaluar los problemas causados por el uso masivo o descontrolado de las redes sociales.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN/MÉTODO. La investigación se centra en el paradigma “Cuantitativo, observacional y descriptivo” y en el desarrollo de un diseño de “Encuesta”, pretendiendo, por tanto, explicar las relaciones que se establecen entre dos o más variables expresadas habitualmente en términos de grado de asociación o magnitud de dependencia (Cubo et al., 2011).

Los sujetos seleccionados no son al azar y las técnicas usadas son diversas, por lo que es un muestreo clasificado como no probabilístico de conveniencia. Para el estudio en cuestión, se han seleccionado un total de 200 sujetos, distribuidos en diferentes clases en la Facultad de Educación de Badajoz, el Instituto Ramón Carande de Jerez de los Caballeros y en el Instituto de Lenguas Modernas de Badajoz, obteniendo así la diversidad de edades.

Los instrumentos para la recogida de datos utilizados en esta investigación fueron:

- Cuestionario para evaluar el bienestar psicológico (*SWLS T*he Satisfaction *With Life Scale de Diener* (1985) y *González* (2011).

- Cuestionario destinado a la extracción de información sobre el conocimiento y uso de las redes sociales fue elaborado *ad-hoc* con exclusividad para este estudio.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados indican que a mayor uso de redes sociales mayor bienestar psicológico, coincidiendo con los obtenidos por García (2013), se relaciona positivamente las redes sociales y el bienestar social.

Por otro lado, se ha podido comprobar que el conocimiento que los usuarios ostentan sobre diferentes problemáticas asociadas al uso de las redes sociales no influye en ningún nivel de bienestar, ya que aun conociendo esos problemas los sujetos continúan utilizando las diferentes redes sociales. Estos resultados concuerdan con los obtenidos previamente por Almansa, Fonseca y Castillo (2013).

Smart Town: Una experiencia de enseñanza-aprendizaje apoyada en tecnologías para el desarrollo de talentos en jóvenes

Rosa Isabel Galvis Vargas

El proyecto Smart Town: Talento e innovación aplicada al territorio, es una iniciativa fruto de la alianza entre las universidades Javeriana, Los Andes, Uniminuto de la ciudad de Bogotá y la Gobernación de Cundinamarca (Colombia), en el marco de la Ley de Regalías, cuyo propósito está centrado en el diseño de un modelo de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de talentos en jóvenes de los municipios de Soacha, Girardot y Zipaquirá, soportado en tecnologías y orientado al fortalecimiento de competencias que les permita diseñar proyectos productivos y de autogestión en su territorio. Este modelo se basa en los principios pedagógicos del socio constructivismo Vigotskiano, con enfoques metodológicos de resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos, para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje innovador, adaptado a las características y contextos de las regiones impactadas, mediante el uso de plataformas TIC (robótica y dispositivos móviles) y biotecnológicas. Se busca fortalecer en los jóvenes participantes competencias ciudadanas y de apropiación de sus territorios, sentido eco-ambiental, competencias de innovación y emprendimiento, competencias básicas y en ciencia tecnología y diseño.

A través del desarrollo de un proceso de formación de tutores, elaboración de material didáctico (cartillas), uso de plataforma virtual, y realización de ferias de la ciencia, se logró la implicación de 500 jóvenes distribuidos en los tres municipios, en el desarrollo de experiencias de formación en ciencia y tecnología que les permitieron el diseño de proyectos orientados a dar respuesta a problemáticas propias de sus territorios.

Los resultados de esta experiencia de innovación tecnológica en el ámbito educativo se centran en haber logrado la integración de saberes expertos en el ámbito de la informática, la robótica, la biotecnología, la nanotecnología y la pedagogía, puestos al servicio del desarrollo de habilidades y talentos en jóvenes de sectores rurales, con miras a dar respuesta a las necesidades de sus territorios y que puedan pensar en sus regiones como opción de vida para el desarrollo de sus propios proyectos de vida.

A manera de conclusión, el trabajo interdisciplinario e interinstitucional que logra unir valores y esfuerzos de las instituciones de educación superior, con miras a brindar aportes significativos a las regiones rurales, se convierte en una estrategia innovadora que permite llevar los avances tecnológicos e investigativos a regiones apartadas de las grandes capitales y fortalecer así la aproximación de dichas regiones a los saberes de la ciencia y la tecnología.

Análisis bibliométrico de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales.

Alfonso Javier García González, Facundo Froment, Rocío Bohórquez Gómez-Millán, Luis Sergio Vieira

El desarrollo de las tecnologías Web 2.0 y, en concreto, la expansión de las redes sociales en el ámbito académico, han cambiado de manera significativa la comunicación entre profesorado y alumnado. El objetivo del presente estudio consistió en realizar un análisis bibliométrico de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales. Han sido objeto de análisis un total de 42 documentos científicos (artículos, capítulos de libro, comunicaciones de congresos, tesis doctorales y tesinas) comprendidos entre 2006 y 2015, encontrados en las distintas bases de datos consultadas como *Psycinfo* de la American Psychological Association, *Scopus* de Elsevier, *Web of Science* de Thomson Reuters y *Google Académico* de Google. Asimismo, se han empleado diferentes palabras claves en inglés extraídas del tesauro de Eric para la búsqueda específica de documentos como *Interaction, Communication, Teachers, Students, Social Networks, Credibility* y *Self Disclosure,* en combinación con los operadores boleanos AND, OR y NOT. Del total de documentos hallados, los artículos de revista son los más representativos (78,57%), seguido de las comunicaciones presentadas en congresos (9,52%), de las tesinas (4,76%) y de las tesis doctorales (4,76%) y, en último lugar, los capítulos de libros (2,38%). El número total de autores asciende a 86, siendo los autores más productivos Joseph P. Mazer, Richard E. Murphy y Cheri J. Simonds de Estados Unidos, Christa S. C. Asterhan y Hananel Rosenberg de Israel y Zaidatun Tasir de Turquía. Las revistas más productivas son *Procedia - Social and Behavioral Sciences* e *Internet and Higher Education* con 3 publicaciones cada una, seguidas de las revistas *Computers & Education, Communication Education, Computers in Human Behavior* y *Learning, Media and Technology*, con 2 publicaciones cada una. *Oklahoma State University* es la institución que cuenta con la mayor representación de todas al haber 6 autores afiliados en ella y, en relación con los países de origen de los autores, la mayor parte de ellos proceden de Estados Unidos (75,90%). Con respecto a los contenidos abordados por los documentos analizados, éstos se centran fundamentalmente en la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales (38,10%), las consecuencias de la interacción en las redes sociales entre profesores y alumnos en el aprendizaje y en el aula (19,05%), la credibilidad del profesorado según el contenido de su perfil virtual (16,67%), las peticiones de amistad enviadas tanto por profesores como por escolares (14,29%), el contenido de los perfiles online de docentes y estudiantes (9,52%), y, en menor proporción, los ajustes de privacidad y el acceso a la información que ambos comparten en sus respectivos perfiles (2,38%). El índice de Price asciende al 49,81%, lo que significa que la interacción profesor-alumno por medio de las redes sociales se trata de una temática en expansión.

Elementos democráticos en los entornos de aprendizaje b-learning en educación superior

Elba Gutiérrez-Santiuste, María Jesús Gallego-Arrufat

El objetivo de la investigación es analizar la forma en que el alumnado de educación superior (N=100) democratiza el aula virtual a través de su participación activa en aspectos sociales, cognitivos y docentes; la asunción de responsabilidad con su aprendizaje y el de los demás; su reflexión individual y colectiva; y, su colaboración en una comunidad de aprendizaje virtual. Las herramientas de comunicación son los foros y los chats. La metodología de análisis es mixta a través de dos cuestionarios (uno para cada herramienta) con el fin de observar la percepción del alumnado de los aspectos democráticos y un análisis de contenido basado en un sistema categorial adaptado de la propuesta de Community of Inquiry (CoI). El marco teórico de la CoI pone de manifiesto que las comunidades de aprendizaje virtual son espacios propicios para que el alumnado asuma y realice comunicaciones encaminadas a la consecución de los principios democráticos. El modelo desarrolla una perspectiva de la enseñanza que dentro de un marco constructivo-cooperativo reconoce la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido.

Los resultados obtenidos revelan que el alumnado asume los principios democráticos de crítica, responsabilidad, colaboración y participación. También se observa la percepción que tiene el alumnado sobre el papel desempeñado por el profesorado. Los hallazgos muestran que el profesorado para facilitar la democratización del aula se basa en la promoción de las relaciones sociales, la dirección del debate hacia los objetivos de aprendizaje y un diseño instruccional basado en la flexibilidad.

La visión del excluido en las escuelas comprometidas con la innovación

Carmen Andrés Viloria, Ada Torres, Joaquín Paredes

La crisis económica ha producido en España un fuerte incremento de pobreza y exclusión. Esta situación está llegando a las escuelas, haciendo que en poco tiempo hayamos pasado de uno de los sistemas más equitativos del mundo a tener problemas de equidad educativa. Por otro lado, las escuelas están incorporando la inclusión educativa de las TIC como una forma de lograr una educación de mejor calidad y con mayor equidad. Los programas que destinan un ordenador a cada niño "1 a1", generan el enfoque más intensivo de integración de las tecnologías en las aulas. Uno de los objetivos de los modelos "1a1" es el 'objetivo social' referido a reducir la brecha digital como una posibilidad real de aprovechar las oportunidades de las TIC para la lucha contra la exclusión, la pobreza y la calidad de vida de los niños.

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre *Exclusión, pobreza y TIC en las escuelas de América Latina. Análisis de los efectos de las políticas públicas en la transformación de las escuelas y sus comunidades* en el que participan equipos de investigación de España y cuatro países de América Latina, con el objetivo de analizar si las oportunidades que proveen estas tecnologías pueden ser aprovechadas en la lucha contra la pobreza, cuál puede ser su impacto sobre la desigualdad y para la inclusión, desde la escuela y en el plano familiar.

El objetivo de esta comunicación es presentar el estudio de caso realizado en centros educativos de primaria situados en Madrid en contextos socio-económicos difíciles para conocer la valoración de los docentes sobre la exclusión y la interacción con la tecnología, comprender cómo abordan las escuelas la exclusión y la pobreza y de qué manera las tecnologías están ayudando en sus programas de inclusión, con particular atención al papel posterior de transformación de la vida de las familias.

La metodología es de tipo descriptivo y comparativo. Se han realizado entrevistas y grupos de discusión en los contextos escolares con maestros y directivos de los centros escolares. El disponer de una información de primera mano, de un agente importante y clave, que son los propios docentes nos ha permitido una descripción general sobre exclusión, pobreza y TIC así como las expectativas, demandas, sugerencias y necesidades de los docentes en la lucha contra estos problemas.

Entre los resultados más destacados, hemos constatados que los docentes y directivos consideran que las TIC pueden generar capacidades de acceso a posibilidades económicas, de mayor participación y generar la sensación de pertenencia (inclusión). Apreciamos que se ha realizado un gran esfuerzo desde los centros por incorporar a las familias en estos proyectos digitales. Esto nos hace valorar las repercusiones de la llegada de TIC al contexto familiar desde escuelas y equipamientos sociales en situaciones de exclusión y pobreza.

El Departamento de Orientación en la educación digital para la ciudadanía responsable

María José Waliño Guerrero, Ángel San Martín Alonso, José Peirats Chacón

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un elemento determinante en la sociedad actual. Es debido a que, en buen parte, se están desarrollando aplicaciones tecnológicas con las que se mejoran las condiciones de vida (VVAA, 2014). De hecho impulsan cambios en el plano cultural y social, afectando positiva y/o negativamente a las relaciones humanas, la educación, el trabajo, al ocio y, en definitiva, a los derechos ciudadanos de quienes habitan es estas sociedades.

A pesar de los recientes avances en la investigación sobre el uso de las tecnologías vemos reflejadas situaciones de conflicto en la escuela, los problemas de convivencia que se suscitan en los centros y, en concreto, en el aula han evolucionado y se han visto incrementados por el uso de estas herramientas. Por ello, planteamos este estudio para conocer la implicación de los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el uso responsable de las tecnologías, prestando atención al papel del Departamento de Orientación (DO).

Pretendemos, (1) identificar y clasificar las prácticas sociales de uso de las tecnologías móviles entre los estudiantes de la ESO en la Comunidad Valenciana y, además, (2) analizar las distintas iniciativas formativas relacionadas con los usos de las tecnologías en estos centros. Los objetivos serían:

1.1 Identificar y analizar el discurso en el que se sustenta el uso de las tecnologías entre los estudiantes de la ESO.
1.2 Clasificar los recursos didácticos, materiales y programas de formación sobre el uso de las tecnologías que se aplican.
2.1 Seleccionar recursos contrastados que trabajen los aspectos afectados en la relación que los jóvenes mantienen con las tecnologías, a partir de los criterios establecidos como buenas prácticas.
2.2 Diseñar material con licencia *Creative Commons* y adaptado al criterio didáctico del profesorado, incorporando recursos además de facilitar propuestas alternativas.

METODOLOGÍA. En el trabajo de campo utilizaremos diferentes estrategias de recogida de datos: análisis documental de aspectos legales, normativa de los centros escolares y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de las prácticas educativas, se elaborará una plantilla en la que se recojan los datos desde unos criterios de evaluación determinados previamente, concluyendo con el diseño de recursos que incluyan buenas prácticas a partir del material estudiado. La muestra para el estudio de casos múltiples la constituyen tres centros públicos de la Comunitat Valenciana.

En estos momentos trabajamos en el análisis de los modelos pedagógicos utilizados en los centros escolares seleccionados y en la realización de entrevistas a los actores. Aquí mostraremos algunos de los **resultados** extraídos.

Concluimos que la formación para el uso responsable de las TIC en los centros escolares es una tarea necesaria. Esperamos que este proyecto contribuya a dar respuesta a las funciones de DO y del orientador/a para coordinar y facilitar los materiales adecuados para el buen uso de las tecnologías.

Concepciones sobre la participación escolar en alumnos de educación secundaria

Laura Granizo González, Sonia Janeth Romero Martínez, Xavier Giovanni Ordóñez Camacho

INTRODUCCIÓN. La participación del alumnado es uno de los pilares de la educación inclusiva. Estudios previos concluyen que escuchar la voz de los estudiantes tiene beneficios en su desarrollo y en el funcionamiento de la escuela. Sin embargo, también existen algunas barreras. El objetivo del presente trabajo es analizar la percepción de los estudiantes sobre su participación y los obstáculos que encuentran para la misma.

MÉTODO. Se ha realizado un estudio ex-postfacto evolutivo transversal aplicando un cuestionario de 17 preguntas (abiertas y cerradas) a una muestra no probabilística de 215 estudiantes entre 12 y 19 años, de primero de la ESO a segundo de bachillerato de Madrid. Las respuestas se han analizado tanto cuantitativa como cualitativamente siendo sometidas a un análisis de contenido para establecer categorías que se han validado mediante acuerdo inter-jueces. Los datos se han analizado de forma descriptiva, numérica y gráfica, además de establecer asociación de categorías utilizando la prueba χ^2 de Pearson.

RESULTADOS. Los estudiantes consideran la participación como algo positivo para sus centros y para ellos mismos y se detectan ventajas asociadas a su sentido de pertenencia. Sin embargo, señalan barreras como la desmotivación derivada de sus experiencias previas y la falta de recursos personales para participar adecuadamente. Estos resultados se analizan de acuerdo al curso, sexo y experiencia previa.

DISCUSIÓN. Las barreras que señalan los estudiantes para su participación se relacionan más con el contexto escolar que con la utilidad percibida de su participación. Las TIC se plantean como una vía con gran potencial para superar dichas barreras pues posibilitan un contacto más global entre el alumnado y el profesorado, mejoran el flujo de la información en el centro y presentan una vía en la que los alumnos se sienten capaces de comunicarse.

Tecnología escolar desde una perspectiva participativa, democrática e inclusiva.

Mar Beneyto-Seoane, Alba Parareda-Pallarès, Jordi Collet-Sabé

INTRODUCCIÓN. Una revisión científica sobre la incorporación de la tecnología escolar nos muestra repetidos intentos de la administración para la mejora de la calidad tecnológica (infraestructuras y competencias digitales) en escuelas e institutos (Area, 2008). A día de hoy el intento de mejora no ha apaciguado. Actualmente, uno de los debates más recurrentes es la participación digital (Cortés, Marín y Guzmán, 2015), concretamente sobre cómo la tecnología puede mejorar los procesos participativos y democráticos escolares. La presente comunicación, a partir de los primeros resultados de una tesis doctoral en curso, se suma a este debate.

OBJETIVOS. De los objetivos generales que se propone la investigación, en esta comunicación queremos destacar la idea de que incorporar la tecnología escolar desde una perspectiva participativa, democrática e inclusiva puede mejorar los procesos participativos en la escuela y la competencia digital de todos y todas (familias, alumnado, docentes y otros agentes educativos).

MÉTODO. La investigación tiene de referencia el paradigma interpretativo y un enfoque metodológico cualitativo. Es una investigación-acción que tiene el fin de aportar información y promover el cambio para la mejora en las prácticas (digitales) educativas (Sandín, 2003). Las estrategias metodológicas utilizadas han sido: entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y cuestionarios; y se han desarrollado con distintos agentes (familias, alumnado, docentes y monitoras) de un centro de educación infantil y primaria de Cataluña. En este curso 2015-16, después de la recogida de datos y el análisis de estos (Atlas.ti), la investigación se encuentra en la fase de retorno de datos al centro escolar (para la reflexión y formulación de estrategias para la mejora de la práctica educativa).

RESULTADOS. En un primer análisis de datos, observamos como las perspectivas que tienen docentes, familias y otros agentes sobre la incorporación de la tecnología es similar. Su percepción es que esta incorporación es impositiva y no considera las necesidades y limitaciones de los agentes implicados. Estas prácticas impositivas se han vivido por docentes, familias y otros agentes como una barrera tecnológica. No obstante y contrariamente, estas barreras desaparecen cuando las prácticas digitales son consensuadas y se desarrollan dinámicas participativas, democráticas e inclusivas. Estas prácticas son las que, según docentes, familias y otros agentes, sí han servido para la mejora de su práctica educativa, como también para la mejora de los procesos de participación escolar.

CONCLUSIONES. Así, los resultados nos muestran que las prácticas digitales participativas, democráticas e inclusivas tienen un impacto cualitativo en el quehacer escolar, y mejoran la calidad de las relaciones entre docentes, familias y otros agentes. En este sentido es necesario establecer prácticas participativas, democráticas e inclusivas en la incorporación y el uso de la tecnología escolar, para así mejorar la calidad educativa.

Elaboración de artículos científicos en posgrado a través de un grupo virtual de escritura académica

Saraí Márquez Guzmán, Marcela Georgina Gómez Zermeño

La difusión del conocimiento científico generado a través actividades de investigación es una de las tareas fundamentales de la investigación. Sin embargo, para muchos académicos y estudiantes que realizan actividades de investigación, el escribir un artículo científico puede representar un reto, ya que en su formación profesional la mayor parte de ellos no recibe instrucción explícita sobre cómo escribir un artículo científico. Una estrategia que permite al estudiante desarrollar la escritura académica es la participación en grupos de escritura. Esta investigación tiene el objetivo implementar un grupo virtual apoyado en tecnologías de información y comunicación (TIC), para el desarrollo de la escritura académica de alumnos de posgrado para la publicación de artículos científicos en revistas académicas. El trabajo se fundamenta en los postulados de la Teoría sociocultural, y el concepto de Grupo de Escritura propuesto por Gere, y en los postulados de Wenger, White y Smith para la incorporación de tecnología en comunidades de práctica. La investigación se llevó a cabo bajo el método de estudio de caso, con un diseño holístico. Los participantes fueron 6 alumnos de un posgrado en educación, impartido bajo la modalidad en línea. Como parte de los trabajos de investigación, se diseñó un espacio virtual en Google Groups para albergar las actividades del grupo virtual de escritura académica. Las interacciones del grupo se llevaron a cabo en Google Hangouts, y también se utilizó Google Drive. Las técnicas de recolección de datos incluyen cuestionarios, observaciones y entrevistas. Los resultados preliminares del estudio dejan ver un cambio en la percepción del trabajo de escritura, el cual pasa de ser individual a uno compartido con los compañeros de grupo, confirmando los hallazgos de investigaciones previas. Las herramientas tecnológicas utilizadas facilitaron la interacción entre los participantes, quienes no se encontraban en la misma ubicación geográfica. Los resultados mostraron una mejora en los artículos escritos por los alumnos, al hacer un comparativo a través de una rúbrica de 30 ítems, después de su participación en el grupo virtual de escritura académica. Los participantes se beneficiaron del grupo y lo consideraron un soporte continuo que alentaba la tarea de escribir y retroalimentaba el proceso creativo, y que permitió el desarrollo de la capacidad de síntesis, cambio hacía una actitud positiva al escribir, entendiendo del proceso creativo y de la importancia de la retroalimentación de pares. Como conclusión se señala que los participantes consideraron que la escritura es una herramienta de transformación de conocimiento, es decir, una actividad en la que se crean conocimientos, lejos de una concepción reproductiva de la escritura.

¿Podemos utilizar metodologías MOOC en cursos transversales de instituciones de Educación Superior?

Víctor Abella García, Vanesa Ausín Villaverde, Vanesa Delgado Benito, David Hortigüela Alcalá

Los Cursos Masivos Abiertos en Red (Massive Open Online Courses, MOOC) constituyen un nuevo enfoque de la enseñanza en línea y están proporcionando nuevas oportunidades de aprendizaje a miles de estudiantes a lo largo del mundo. Son muchas las Universidades que están ofreciendo una gran variedad de MOOC con la intención de incrementar la presencia social de la propia Universidad y también con la intención de captar estudiantes. La intención de este estudio ha sido la de analizar si las metodologías que habitualmente se utilizan en estos cursos masivos se pueden aplicar también a cursos transversales ofrecidos por la Universidad de Burgos a sus estudiantes de los Grados que se ofertan en la modalidad e-learning. Para ello se creó un curso transversal basado en metodologías MOOC, con la intención de enseñar a los alumnos de la modalidad e-learning el manejo de UBUVirtual, la plataforma docente de la Universidad de Burgos. Una vez finalizado el curso se analizó el grado de participación de los estudiantes en los foros de discusión a través del registro de la participación en los mismos. También mediante un cuestionario ad hoc se recogió el grado de satisfacción de los estudiantes con las metodologías aplicadas y los contenidos del propio curso. Los resultados mostraron un elevado grado de interacción de los estudiantes en el foro de discusión. Respecto al desarrollo del curso los estudiantes mostraron altos grados de satisfacción con respecto a los materiales proporcionados, la metodología empleada y las video-lecciones. Parte de los estudiantes han valorado de forma muy positiva que se puedan realizar cursos de temáticas relacionadas con las TIC siguiendo las metodologías propias de los MOOC. Estos resultados nos han permitido proponer una serie de mejoras para próximas ediciones como la ampliación de los contenidos del curso y el planteamiento de propuestas encaminadas a mejorar la tasa de participación y finalización del mismo.

Ventajas e inconvenientes del uso de las TIC para la comunicación interpersonal entre familias y docentes

Monica Macia Bordalba

Desde hace tiempo, en el ámbito pedagógico, existe un gran interés por el estudio de las TIC dentro de las aulas (Ertmer, Ottenbreit, & York, 2006; Hew & Brush, 2007; Inan & Lowther, 2010). En cambio, poco se ha estudiado hasta el momento en relación al uso de las tecnologías para mejorar la comunicación y relación con las familias. A nivel nacional, podemos destacar los estudios de Ballesta y Cerezo (2011), Sánchez y Cortada (2015) y Vázquez, López, y Colmenares (2014). En el ámbito internacional, contamos con más autores, pero muchos de ellos muestran un retrato de la situación sin analizar el por qué estos medios siguen siendo poco implementados en las instituciones educativas (Blau & Hamieiri, 2012; Bouffard, 2008; Heath, Maghrabi, & Carr, 2015; Hohlfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010).

La presente investigación tiene como objeto analizar las creencias y actitudes de los docentes y familias entorno a la comunicación interpersonal utilizando las TIC. En estudios anteriores hemos comprobado que estas actitudes son un factor determinante y esencial para la comunicación bidireccional entre ambos, del mismo modo que lo son las actitudes docentes para la implementación pedagógica de las TIC. El método utilizado ha sido cualitativo, concretamente hemos realizado entrevistas a 60 interlocutores (30 maestros y 30 familias) de 12 centros distintos situados en las comunidades autónomas de Aragón, Cataluña, la Rioja y Las Islas Baleares.

Las ventajas e inconvenientes que los entrevistados conciben en el uso de las TIC para la comunicación familia-escuela son las siguientes, entre otras. En cuanto a las ventajas, destacar la rapidez e inmediatez para enviar y recibir mensajes, la conveniencia de poder responder donde y cuando uno pueda, y la posibilidad de comunicar docentes y familias que por cuestiones laborales o de otra índole no pueden acudir frecuentemente al centro. Por lo que a los inconvenientes se refiere, los entrevistados apuntan a la dificultad de acceder a ciertos recursos a través de contraseñas y portales, la existencia de malentendidos debido a la falta de gestos e información no verbal, y la limitación de la herramienta a temas académicos y puntuales. Esta última creencia es muy importante, ya que ambos colectivos conciben que la información relevante ha de transmitirse a través de los canales tradicionales. Y en ocasiones debe ser así, pero debemos transmitir a todos los agentes educativos que, como sugiere la *Social information Processing Theory* (SIP; Walther, 1992), la comunicación mediada por ordenador también puede convertirse en interpersonal, igualando los niveles de comunicación relacional que conseguimos con la comunicación cara a cara.

Así pues, debemos alfabetizar a familias y docentes para aprovechar el potencial de las TIC. Pero nos referimos a una alfabetización integral, que se situé más allá de la pura formación instrumental y cree individuos conscientes de los beneficios que aportan los nuevos recursos. Individuos, podemos decir, alfabetizados en la nueva cultura digital.

Repensando el diseño de los MOOCs desde un enfoque crítico.
Elia Fernández Díaz, Carlos Rodríguez-Hoyos, Adelina Calvo Salvador

El trabajo que presentamos se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto dirigido a la creación y desarrollo de MOOCs "Elearning Communication Open-Data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning. (ECO)", financiado por la Unión Europea a través del "Competencies and Innovation Framework Programme" (CIP). Dicho proyecto se orienta, por un lado, a formar a profesionales de la educación en temáticas vinculadas al desarrollo de la sociedad de la información y, por el otro, a ofrecer espacios para que estos profesionales puedan desarrollar sus propios cursos.

En este marco de actuación, el equipo de la Universidad de Cantabria viene participando y profundizando en el análisis de los usos pedagógicos y comunicativos de los MOOCs desde un enfoque crítico. Fundamentalmente, y mediante una metodología de investigación cualitativa, se han desarrollado diferentes trabajos dirigidos a establecer y consolidar un escenario de diseño colaborativo basado en un modelo alternativo, así como a fomentar la reflexión sobre el desarrollo de los propios cursos en los que participamos, destacándose, igualmente, la realización de análisis y aportaciones más allá del escenario concreto de actuación, tales como la elaboración de una guía de buenas prácticas, la revisión sobre las líneas de investigación en torno a esta temática en la actualidad y el análisis de los cursos de temática educativa en castellano.

El trabajo realizado nos ha permitido revisar las concepciones pedagógicas y comunicativas de los MOOCs y establecer una serie de directrices para orientar el diseño y desarrollo de dichos cursos, con el objeto de garantizar experiencias innovadoras. A nivel pedagógico, hemos pretendido garantizar la colaboración de los profesionales que intervienen en el diseño de los cursos, promoviendo modelos de desarrollo curricular inspirados en un enfoque crítico que posibiliten la transformación y mejora, a partir de la reflexión sobre el desarrollo de los cursos y el cuestionamiento de la realidad institucional y social. Asimismo, hemos desarrollado un modelo comunicativo capaz de facilitar la recepción crítica y la producción creativa de la información, huyendo de un modelo de participante como mero consumidor de información y asegurando el establecimiento de interacciones y conexiones significativas. En este sentido, el enfoque adoptado nos ha permitido utilizar las tecnologías para favorecer el trabajo en red, la creación de itinerarios personales y promover el análisis crítico social, toda vez que se ha potenciado la participación de forma horizontal entre participantes de diferentes contextos culturales.

Por otro lado, el análisis realizado sobre MOOCs educativos en castellano, pone de manifiesto la necesidad de cuestionar el modelo técnico predominante, caracterizado por una metodología magistral y una evaluación de producto, muy alejado de la finalidad de creación de comunidades de aprendizaje desde la que inicialmente fueron concebidos. A partir de las principales dificultades y limitaciones mencionadas, reivindicamos la importancia de colaborar apoyando espacios y foros para repensar, junto con otras redes externas a nuestro propio equipo, cómo mejorar nuestro trabajo de indagación en torno a este ámbito.

La relación entre las competencias en TIC de los *preprofesores* y su perspectiva docente. Algunas reflexiones sobre la formación inicial del profesorado.

Natividad Orellana Alonso, Gonzalo Almerich Cerveró, Maria Isabel Díaz García, Rosa Bo Bonet

Actualmente en la literatura se han recogido dos perspectivas sobre la docencia del profesorado. Una más tradicional o centrada en la enseñanza y otra más constructivista o centrada en el alumno.

Por otro lado, se plantea que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son unas herramientas que precisan y, al mismo tiempo, potencian determinadas perspectivas de abordar las situaciones en general y en la educación en particular. La literatura sobre la integración de las TIC revela la complejidad de este proceso, dado que no se ha conseguido avanzar en el mismo de forma satisfactoria en los últimos años, pese a las infraestructuras creadas.

El propósito del presente trabajo es conocer si existe relación entre las metodologías docentes (evaluadas con el cuestionario CEMEDOC-PFS (Gargallo et al., 2009)) y las competencias Tecnológicas y Pedagógicas en TIC -evaluadas con el cuestionario INNOVATIC-PROFORMS (UTE, 2010)- del futuro profesorado de secundaria (311 estudiantes del Master de profesor de Secundaria de la UV).

En primer lugar, se han obtenido agrupamientos de los estudiantes a partir de las 7 dimensiones del cuestionario CEMEDOC-PFS metodologías docentes en las dos escalas (la A, modelo centrado en la enseñanza; y la B modelo centrado en el aprendizaje), obteniéndose una solución coherente y parsimónica para cuatro grupos diferenciados. Posteriormente, se comprobó si había diferencias en las competencias tecnológicas y pedagógicas que mostraban los estudiantes de tales agrupamientos.

Hay una graduación de 4 grupos, claramente diferenciados, en la perspectiva clásica. En cambio, en la perspectiva constructivista la diferenciación es menor e incluso hay perfiles entrecruzados.

En el caso de las cuestiones relacionadas con las competencias tecnológicas no hay diferencias entre los perfiles de los grupos, salvo en el grupo de los menos tradicionales: los que se diferencian de los otros grupos por tener puntuaciones medias más bajas en estas dimensiones. En cuanto a las competencias pedagógicas existe una mayor coherencia ya que el perfil más innovador, más constructivista, es el que tiene mayor competencia pedagógica, salvo en la dimensión *ética*. Y son los de perfil más clásico quienes se diferencian de los otros grupos, mostrando un menor nivel en cuanto a las competencias de *búsqueda de información* y en *comunicación*.

Las perspectivas de los preprofesores no muestran un patrón coherente. Esto nos debe llevar a una reflexión más profunda respecto la visión más extendida y aceptada, y debería conducirnos a un estudio más pormenorizado orientado a mejorar la formación del profesorado y, más particularmente, abordar la integración de las tecnologías por parte de los futuros profesores.

En consecuencia, debería diseñarse formación diferenciada, según las necesidades de los preprofesores, que tenga especialmente en cuenta el escenario que nos marcan las competencias del siglo XXI

Los usos del video en metodologías multimodales y participativas en la formación del profesorado.

Juan de Pablos-Pons, Pilar Colás-Bravo, Salvador Reyes-de Cózar, Jesús Conde-Jiménez

INTRODUCCIÓN. En la actualidad, las técnicas de aprendizaje basado en video son cada vez más diversas y están más extendidas. Por otra parte, el acceso a este recurso a través de nuevas plataformas (YouTube, Facebook, Wikis, etc.) y dispositivos (TV, desktop, Smart phone, Tablets, etc.) ofrece una oportunidad única hasta la fecha de interactuar, intercambiar, crear y compartir información. En los últimos años se incorpora la modalidad de podcasts de vídeo, que se adaptan a tres estrategias pedagógicas: visualización receptiva, resolución de problemas y podcasts de vídeos creados. Este recurso, por tanto, tiene un potencial nada desestimable en su aplicación a la formación del profesorado.

Este recorrido por la variedad de formatos y aplicaciones de video enfocadas a la enseñanza/aprendizaje que ha generado el desarrollo tecnológico y la WEB2.0, nos lleva a considerar que es necesario reflexionar y sistematizar el potencial que tiene este recurso en sus aplicaciones para la formación de los docentes.

OBJETIVOS. El objetivo de esta aportación es conocer y sistematizar el potencial pedagógico del video en metodologías multimodales y participativas en la formación del profesorado.

MÉTODO. Se trata de un trabajo de sistematización, que incluye las siguientes fases metodológicas: recogida de aportaciones sobre aplicaciones formativas del video para la formación del profesorado, organización y categorización de los resultados obtenidos, y, por último, sistematización de las principales orientaciones sobre usos del video en metodologías multimodales y participativas en la formación del profesorado.

RESULTADOS. La indagación y análisis de la documentación nos lleva a identificar dos principales aplicaciones de este recurso en metodologías multimodales y participativas:

a) El video, a través de grabaciones de experiencias educativas y buenas prácticas, permite promover el análisis y reflexión de los docentes, a través de la participación e interacción entre el profesorado.
b) El video, en base a grabaciones de prácticas docentes propias, posibilita la mejora de las competencias docentes, a través del análisis, reflexión y debate de sus actuaciones en situaciones de enseñanza, con otros colegas o expertos.

CONCLUSIONES. Los usos del video en metodologías multimodales y participativas en la formación del profesorado, se concretan por un lado en experiencias docentes que al compartirlas con otros compañeros, generan interacción y debate. Estas experiencias participativas e interactivas posibilitan continuar aprendiendo, retroalimentarse, transformar y mejorar su práctica. Por otra parte, el hecho de que un docente en formación sea grabado mientras imparte su clase y que posteriormente visione la misma le permite analizar en detalle sus debilidades y fortalezas, al mismo

tiempo aprende a cuestionar, mejorar, cambiar, transferir y transformar su manera de enseñar, sus estrategias, herramientas, discurso, y en definitiva su práctica pedagógica en el aula.

Relación entre competencias emocionales y la competencia digital docente en el alumnado universitario

María Inmaculada Pedrera Rodríguez, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez

INTRODUCCIÓN. El ejercicio de la profesión docente demanda una constante actualización en diferentes habilidades que conjuguen las competencias propias del "ser docente" con las demandas de la sociedad actual. En ella, se incluyen la integración de nuevos acercamientos metodológicos ante el desarrollo de enfoques neurocientíficos y el avance de las tecnologías propias de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. En la práctica diaria de la formación inicial docente, resulta interesante descubrir la manifestación de una relación entre las competencias emocionales y la competencia digital docente.

Nuestra comunicación expone un estudio empírico exploratorio que intenta comparar las dimensiones de las competencias emocionales con las dimensiones de la competencia digital docente, en un grupo de estudiantes del segundo curso del Grado de Educación Infantil, que cursan la asignatura *TIC aplicadas a la educación.*

OBJETIVO. Mostrar la existencia de una relación entre la dimensión de información, dentro de la competencia digital docente, y altos niveles de atención emocional.

MÉTODO. Con un enfoque eminentemente cuantitativo, y utilizando los instrumentos TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) y un cuestionario que evalúa el nivel de competencia digital docente, se obtuvieron los datos de las puntuaciones de las dimensiones de la competencia emocional y competencia digital docente. El grupo de alumnos que aceptaron participar en este estudio fue de 77 (76 mujeres y 1 varón).

El diseño de la investigación está pensado como un *diseño pretest-posttest con grupo de control no equivalente* (Bisquerra, 2004). Una vez realizados los pretest y posttest, y analizados los mismos, se pretende conocer el nivel de competencia digital docente antes de cursar la asignatura, momento en que el alumnado presenta (frecuentemente) un nivel básico. Después, se comprueba si aumentan ambas competencias con un estudio correlacional. Lo esperado es que exista una correlación entre ambas competencias de forma positiva y alta.

RESULTADOS. Del instrumento TMMS-24 se selecciona el factor *atención emocional*, y del cuestionario se extrae el factor *información*. Ambas escalas (tipo Likert) están medidas con valores de 1 a 5. Comprobadas las condiciones de normalidad de la muestra, se procede a realizar una correlación paramétrica, obteniendo una $r = .83^{**}$ (*sig. bilateral* = .000; $p \leq .01$) entre aquellos sujetos de la muestra ($n = 53$) que presentan alta *atención emocional* y aquellos que obtienen el nivel experto en el factor *información*.

CONCLUSIÓN. Con el diseño planteado y los resultados obtenidos, podemos concluir que existe relación entre las competencias estudiadas de atención emocional y la competencia digital docente en información. Intuimos que los sujetos con altas habilidades emocionales, una vez cursada la asignatura, manifiestan altas dotes de experticia en el manejo de la información digital.

No conocemos las causas que producen este efecto, puesto que abría que profundizar con otro tipo de diseños en variables más específicas y técnicas de análisis cuantitativas. No obstante, nos parece relevante este fenómeno ya que la *atención emocional* supone la capacidad para sentir y prestar atención a las emociones y sentimientos de forma adecuada (Salovey et al., 1995), mientras que la *dimensión información* explora el identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

Estrategias de aprendizaje según la motivación de estudiantes de postgrado en la modalidad online.

Mercedes Romero Rodrigo, Ángel San Martín Alonso, José Peirats Chacón

Según el informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español en los cursos 2011/2012, 2012/2013 y 2014/2015, el 12'10%, 15'46% y 21'7% respectivamente, de los matriculados en enseñanzas universitarias de Máster cursaban sus estudios en modalidades no presenciales confirmando una tendencia al alza en esta etapa universitaria, incrementando casi un 10% en los dos últimos cursos.

El qué se aprende y cómo se aprende siempre ha sido un tema de interés y preocupación para la educación, y las enseñanzas *online* no están exentas de este debate. ¿Cómo procesan la información los estudiantes de esta modalidad? ¿Cómo adquieren, codifican y recuperan la información? Todas estas cuestiones nos sitúan ante la **cuestión principal** de esta investigación: determinar cuáles son las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios en el marco de la modalidad *online*.

A partir de la revisión de estudios y publicaciones sobre estrategias de aprendizaje, formulamos hipótesis de trabajo y las pautas a seguir en el estudio de campo. Los instrumentos y técnicas de recogida de información han sido seleccionados a fin de poder obtener información relevante y fiable del objeto de estudio. Por un lado, para el estudio de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios en modalidad *online* seleccionamos el *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* (CEVEAPU) de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez (2009). En cuanto a las técnicas de recogida de información de tipo cualitativo hemos hecho uso del análisis documental de documentos e informes de la universidad, revisión de aulas virtuales y guías didácticas.

Existen algunas investigaciones previas que han tratado de correlacionar las estrategias de aprendizaje con variables como la edad de los estudiantes, el género o las situaciones personales y/o profesionales. En este trabajo se presentan **resultados** que vinculan dichas estrategias con la motivación, considerándola como un elemento básico en los procesos educativos. En esa dirección, los hallazgos preliminares apuntan a que la baja motivación de los estudiantes está relacionada con el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje superficial mientras que, la alta motivación correlacionó con el uso de estrategias complejas y elaboradas. En cuanto a la motivación extrínseca, se determinó que estaba más presente en el uso de métodos bidireccionales por parte del docente y en los casos en los que los alumnos presentaban altas expectativas de aprendizaje, todo lo contrario a los resultados obtenidos sobre motivación intrínseca.

En las **conclusiones** de este trabajo resaltamos que a pesar de que éstas son firmes en lo que a la motivación se refiere, se vislumbran posibles diferencias en el uso de estrategias si se atiende a la titulación de acceso a los estudios de Máster. Además, la ansiedad y la estrategia de memorización coincidieron con estudiantes que presentaron mayores niveles de estrés, lo que afectaría tanto a la motivación intrínseca como a la extrínseca.

Análisis del videojuego Calangos como recurso didáctico para el desarrollo de actividades de modelización de mecanismos biológicos

Erika Patricia Daza Pérez, Charbel Niño El Hani

INTRODUCCIÓN. Teóricamente, es reconocido que los videojuegos, especialmente los videojuegos educativos tienen alto potencial para el aprendizaje. Sin embargo, son usados, con frecuencia, sin una orientación y acompañamiento del docente; varios aíslan temas de ciencia en mundos virtuales sin consistencia curricular y los estudios que ofrecen evidencia empírica sobre su efecto en el aprendizaje son escasos. Por lo anterior, el estudio que aquí se presenta tuvo como objetivo analizar desde una perspectiva teórica las características del videojuego Calangos como videojuego educativo y cuáles sugieren mayor potencial para ser empleado en el desarrollo de actividades de elaboración de modelos de mecanismos biológicos, específicamente, termorregulación en animales vertebrados terrestres.

MÉTODO. Basado en las principales propuestas teóricas que analizan los videojuegos en el aprendizaje, se delimitaron características básicas que ha de tener un videojuego educativo: entornos y personajes modelados a partir de situaciones reales, objetivos y reglas claras, conexión entre contenidos del juego y contenidos del currículo, situaciones de juego desafiantes que promuevan habilidades para el trabajo en ciencias, equilibrio entre el contenido y el componente lúdico. Se examinaron esas características en el videojuego Calangos y se analizó cuáles pueden actuar como complemento en las actividades del proceso de elaboración de modelos propuesta por Justi (2006): formulación del modelo, evaluación del modelo mediante experimentos, ajuste, socialización y análisis de las limitaciones del modelo.

RESULTADOS. Dentro de las características identificadas, cuatro son fundamentales para el fin propuesto: 1. Modela una situación ecológica real lo cual permite tener una aproximación cercana al fenómeno que será modelado (primera etapa del proceso de modelización). Así el estudiante podrá identificar cómo la temperatura interna del animal es un factor determinante para el desarrollo y supervivencia del animal y qué factores externos influyen en ello. 2. La condición ectotérmica del protagonista facilita evidenciar mecanismos termorreguladores. 3. Los indicadores de estado permiten identificar factores que influyen en el comportamiento del animal. 4. Genera gráficas de dispersión que relacionan variables descriptoras del comportamiento del animal en el tiempo pasado del juego.

DISCUSIÓN. Las características identificadas ofrecen al jugador elementos para identificar y analizar los componentes y comportamiento del fenómeno a modelar, establecer comparaciones con otros animales para definir los aspectos a ser modelados y la forma cómo será expresado su modelo en la etapa tener experiencias con el objeto a modelar. Las gráficas facilitan evaluar el modelo o hacerle ajustes. La interacción con otros estudiantes limitada por la condición de single player es fortalecida en los momentos de socialización del proceso de modelaje. El uso conjunto de videojuego y modelación constituye entonces una herramienta potente para el desarrollo de actividades de modelización en biología.

La gamificación en las aulas de Educación Primaria

Lina Higueras Rodríguez, Inmaculada García Martínez, Amelia Morales Ocaña

Esta investigación surge del interés de conocer el uso de la gamificación en las aulas de la etapa de Educación Primaria. Cómo estrategia formativa por excelencia (Bañeres, Bishop et al., 2008), encontramos en el juego una herramienta clave y eficaz para el educador que puede llegar a ser de ayuda en todos los niveles educativos. Entendemos el juego como estrategia didáctica que facilita una pedagogía activa frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. Además, mejora, los procesos intelectuales y afectivos, el intercambio de actitudes y puntos de vista, la participación activa, el trabajo colectivo, la creatividad y la imaginación (Salvador, 2014). Autores, como Cerro Gómez (2015) y Borrás (2015) recomiendan el uso de la gamificación como herramienta educativa, ya que este recurso, permite aumentar la participación, el rendimiento y el aprovechamiento del tiempo en el aula. Además, destacan los beneficios de esta herramienta para dar un papel más activo al alumnado, haciéndolo protagonista de su proceso de aprendizaje.

Por tanto, el objetivo de este estudio, es analizar experiencias educativas en la etapa de Educación Primaria, donde el uso de la gamificación se haga presente y destacar características fundamentales. Para ello, se realiza un estudio descriptivo-interpretativo de diferentes prácticas educativas en donde se involucre al alumnado, se capte su atención y se logre su participación siguiendo principios lúdicos. Se pretende, recoger diferentes visiones que ofrezcan posibilidades para el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje centradas en los procesos constructivos de los alumnos.

Nos parece interesante analizar, por un lado, qué modalidades de juegos educativos son los que se utilizan en el aula, y por otro lado cuáles son las finalidades que se les dan a estos juegos en las diferentes asignaturas.

En definitiva, analizar este tipo de experiencias es una labor enriquecedora y beneficiosa, tanto para los futuros docentes y los profesionales en ejercicio como para el propio alumnado. Llegar a ser un buen docente conlleva una superación diaria a nivel personal y profesional que no todo el mundo está dispuesto a afrontar. Tal como mencionan Monereo y Pozo (2003), una actitud mental que permita reconocer en las personas la capacidad de ayudarse a sí mismas y convertir al maestro o profesional de la enseñanza en un apoyo, una guía y compañía eficaz para que les permita salir adelante basándose en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándoles para actuar en beneficio propio, lo que les permite llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje.

Serious Games en la formación inicial de Educadores Sociales: el videojuego como recurso para la intervención socioeducativa.

María Rosa Fernández Sánchez, María del Carmen Garrido Arroyo

Existen experiencias con videojuegos en los ámbitos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, e incluso, tienen sus inicios investigaciones en la universidad y en la etapa adulta (Bourgonjon, Valcke, Soetaert y Schellens, 2010; Imaz, 2011; Sánchez, Alfageme y Serrano, 2011; ADESE, 2012; Revuelta y Guerra, 2012; Muros, Aragón y Bustos, 2013; Marín y Martín-Párraga, 2014; Sánchez, 2014). Si bien son escasas las experiencias realizadas en el ámbito universitario y en concreto, en el ámbito de la Educación Social. Nuestra experiencia parte del juego como contenido educativo, que ofrece oportunidades para la exploración, la experimentación de emociones y la solución de problemas (Valverde y Fernández, 2013), dirigido a estudiantes jóvenes y que utilizan el ordenador como plataforma (Ratan y Ritterfeld, 2009). En esta comunicación presentamos el análisis de una experiencia de trabajo con videojuegos en estudiantes de 1º de Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura (España) en el contexto de la asignatura TIC aplicadas a Educación Social. En esta propuesta han participado 78 estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y 32 años. Se seleccionaron dos simuladores online y una web que contiene enlace a 24 videojuegos online de temática social. Partiendo de una propuesta de exploración del juego, se analizan la expresión de emociones y la propuesta de uso educativo que los estudiantes realizan desde un análisis de contenido cualitativo de las publicaciones en los blogs que estos alumnos realizan una vez experimentado el videojuego. Aunque la experiencia ha resultado, de modo general, muy gratificante, los estudiantes manifiestan diferentes experiencias emocionales vividas al experimentar el juego y describen varias propuestas de uso del videojuego desde una perspectiva socioeducativa. De estas propuestas se extrae una nueva visión caracterizada por las oportunidades que pueden brindar los videojuegos en los diferentes contextos de intervención de los educadores sociales.

El concepto de juego en el diseño y elaboración de materiales didácticos analógico-digitales (blended-games). Una experiencia con estudiantes de posgrado online.

Jesús Valverde Berrocoso, María del Carmen Garrido Arroyo

Para que una práctica educativa sea capaz de fomentar un aprendizaje profundo es requisito previo que exista un fuerte compromiso por parte del que aprende en esa actividad. Un buen juego se convierte en una actividad que nos absorbe, nos implica y nos transforma durante su desarrollo. Posee, por consiguiente, las mejores cualidades para favorecer que el estudiante se comprometa con su aprendizaje. Los juegos son siempre intencionales, tienen metas, generan conflicto, poseen reglas pueden ser competitivos o cooperativos, son interactivos, plantean desafíos, son motivadores (enganchan) y tienen una estructura formal. Diseñar juegos para integrarlos en recursos educativos digitales debería ser una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje para introducir a los estudiantes en espacios motivadores, basados en la indagación y el descubrimiento, sobre problemas complejos y con un feedback constante. El juego debe ser un generador de nuevos espacios de aprendizaje, altamente motivadores, que fomenten el desarrollo de aprendizajes profundos.

Así pues, por «juego» entendemos una actividad-recurso educativo que se caracteriza por poseer un determinado número de elementos: (a) Meta: ¿Qué tiene que hacer el jugador o el equipo para ganar el juego? Son ejemplos de metas: ser el último en ser eliminado (competitivo) o dar respuestas-soluciones a un número determinado de cuestiones-problemas (basado en logros). (b) Desafío: ¿Qué obstáculos debe ir superando el jugador o el equipo para alcanzar la meta de una manera divertida y motivadora? Se trata de definir cómo conseguir que el jugador sea persistente en el juego y no lo abandone hasta alcanzar los objetivos propuestos. (c) Mecánicas: ¿Qué acciones (cognitivas, motrices) debe hacer el jugador o el equipo para poder desarrollar el juego? Por ejemplo: buscar información, resolver problemas-enigmas, definir estrategias, aplicar técnicas específicas, etc. (d) Componentes: ¿Qué elementos componen los materiales del juego? (e) Reglas: ¿Qué es lo que un jugador o un equipo pueden o no pueden hacer en el desarrollo del juego? (f) Espacio: ¿Dónde se desarrolla el juego y cómo el espacio afecta a su desarrollo?

En esta experiencia educativa, basada en una webquest con estudiantes de un posgrado oficial online, se crearon equipos con los siguientes roles: (a) Diseñador curricular: su función es aportar al diseño y elaboración del material didáctico principios de aprendizaje basado en juego y considerar el recursos dentro de la misión-visión de un centro educativo/formativo. (b) Docente: se ocupa especialmente de considerar técnicas pedagógicas que se puedan aplicar al juego y también contribuir a definir el tema del juego desde las áreas de conocimiento del nivel educativo seleccionado que están presentes en el currículo oficial. Aporta información valiosa sobre el perfil del alumnado que potencialmente usará el juego. (c) Diseñador de juegos: su principal tarea es llevar a cabo el diseño de materiales basado en juegos, elaborar un diseño gráfico eficaz, sencillo y atractivo, asi como definir diseño de la interacción juego-jugadores.

Como resultado se crearon juegos analógico-digitales para diferentes niveles educativos que se comparten como recursos educativos abiertos bajo licencia Creative Commons. Como herramienta de autor se utilizó el software libre eXe-Learning que permite la exportación del recurso digital en formatos abiertos.

Fortalecimiento y ejercicio de la participación ciudadana en Colombia a través de las TIC[40]

Adriana Ines Avila Zarate, Juan Carlos Solano Guerrero, Giovanni Guatibonza Carreño

INTRODUCCIÓN. Quizá una de las características más relevantes de un país democrático es la posibilidad de participar. La participación está en la esencia de la democracia, pues ante todo la democracia es una forma de vida en sociedad. Desde 1991, con la promulgación de la nueva Constitución Política, Colombia ha dado apertura a la participación ciudadana con el establecimiento de nuevos mecanismos que acercan la ciudadanía a los asuntos públicos. Sin embargo, se identifica que los ciudadanos participan poco porque no saben cómo, no tienen tiempo, o sencillamente no creen que su participación tenga incidencia. [41]

Teniendo en cuenta este escenario resulta valioso reconocer algunas experiencias que en el país fomentan la participación ciudadana a través de procesos de educación informal y TIC, posibilitando un mayor acceso y flexibilidad a espacios de aprendizaje y acción para la participación ciudadana. Por esta razón, el presente trabajo pretende describir un paralelo entre lo que puede hacer un ente gubernamental como la Veeduría Distrital de Bogotá y lo que pueden hacer algunos grupos ciudadanos de la ciudad de Bucaramanga – Santander, para el fortalecimiento y ejercicio de la participación.

OBJETIVOS. Describir dos experiencias colombianas para el fortalecimiento y ejercicio de la participación ciudadana y el control social a la gestión pública, apoyadas en TIC.

MÉTODO. Este trabajo se construyó a partir de dos experiencias realizadas en Colombia. Una de ellas se refiere a la sistematización del proceso de formación en control social a la gestión pública y cultura ciudadana, desarrollado por la Veeduría Distrital de Bogotá durante 2013-2015 dirigido a la ciudadanía en general y a los servidores públicos. Dicho proceso de formación incluye cursos virtuales, juegos serios en línea y objetos virtuales de aprendizaje. La segunda experiencia obedece a una investigación doctoral cualitativa en curso, en la cual se está haciendo uso de herramientas etnográficas con algunos grupos ciudadanos que están haciendo uso de las TIC en su ejercicio de participación ciudadana.

RESULTADOS. Durante el 2013 y 2014, el equipo de formación de la Veeduría Distrital de Bogotá, logró la participación de 1109 ciudadanos en formación virtual, que representan el 35% de total de personas formadas. Estas personas adquirieron conceptos claves y métodos para entender y desarrollar su participación y realizaron ejercicios que les permitió la implementación de proyectos de cultura ciudadana y control social.

Por su parte los grupos ciudadanos que fueron estudiados por medio de herramientas etnográficas, fortalecen su participación ciudadana incorporando las TIC en el

[40] Tecnologías de Información y Comunicación.
[41] Encuesta de Percepción Ciudadana del 2012 del Programa Bogotá Cómo Vamos y Encuesta de cultura política realizada por el DANE en el año 2013.

quehacer del grupo, es decir en su comunicación interna, visibilización, presentación de resultados, reconocimiento de la sociedad, convocatoria, incidencia y acceso a nuevos miembros.

CONCLUSIONES. Se identifica que la participación ciudadana y la democracia se ven fortalecidas, en su aprendizaje y ejercicio, gracias a las TIC, en tanto amplían las oportunidades de acceso, flexibilidad y visibilidad.

Escenarios Universidad-Escuela: aprendizaje situado en colaboración.

Lorea Fernández Olaskoaga, Prudencia Gutiérrez Esteban, Elia Fernández Díaz

La experiencia que presentamos es la continuidad de un proyecto de colaboración interuniversitaria que surge en el año 2012, a raíz de la ayuda concedida por la Red Universitaria de Tecnología Educativa. Participamos en el mismo tres profesoras de distintas universidades españolas del área de Didáctica y Organización Escolar con docencia vinculada a la tecnología educativa y la didáctica en el grado de Primaria. Nuestra estabilidad en dichas asignaturas nos ha permitido generar un contexto para consolidar un intercambio de experiencias sobre la mejora de nuestra práctica docente y posibilitar la creación de puentes entre la Universidad y la Escuela.

Este trabajo, se centra en el diseño y desarrollo de propuestas formativas en la formación inicial del profesorado en tecnología educativa para favorecer la presencia de las escuelas en el contexto universitario. El objetivo es acompañar la innovación en el ámbito escolar así como promover un mejor aprendizaje de nuestro alumnado, un aprendizaje en la práctica y reflexivo, a la vez que se comparte con otros grupos universitarios promoviendo la interacción y la generación de conocimiento entre iguales. El avance de los resultados de esta fase del proyecto, permite abrir un espacio para reflexionar sobre las acciones que fomentan la participación e intercambio entre estudiantes de grado de diferentes universidades, en lo relativo al diseño de procesos de innovación educativa y el papel de la tecnología en nuestra colaboración interuniversitaria para potenciar la relación con las escuelas. Superando la instrumentalización de las visitas escolares, consideramos esta relación como fuente de aprendizajes en los procesos formativos de desarrollo profesional, donde tanto la escuela como la universidad se retroalimentan de manera recíproca.

Durante el curso pasado 2014/2015 el alumnado de sexto de Educación Primaria de dos CEIP de Extremadura y el País Vasco, visitaron -durante una jornada- la universidad para conocer cómo es y también participar en talleres sobre Inteligencias Múltiples diseñados, desarrollados y evaluados por el alumnado universitario con esta misma finalidad. La visita de las escuelas a la universidad, potencia por un lado, la responsabilidad de nuestro alumnado con respecto a los niños y niñas, así como un escenario formativo idóneo para comenzar o continuar formándose como futuros maestros y maestras. Por otro lado, la colaboración Universidad-Escuela permite la participación del alumnado universitario en el diseño de las actividades y talleres, la gestión del tiempo y de los recursos así como la posterior evaluación. También beneficia a las escuelas por la oportunidad que se brinda de conocer la universidad como institución y llevar a cabo experiencias educativas en un contexto distinto al centro educativo donde trabajan. Fundamentalmente, esta experiencia se desarrolla posibilitando la comunicación y el intercambio entre el alumnado universitario inmerso en la experiencia sobre lo aprendido y también entre el profesorado, contemplando un escenario donde las aulas se vuelven espacios abiertos, compartidos y transformables para promover el aprendizaje colaborativo y entre iguales.

Fortalecimiento de los entornos personales de aprendizaje de estudiantes de orientación costarricenses

José Antonio Martínez García, Manuel Arturo Fallas Vargas

En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia académica para la incorporación de herramientas tecnológicas en el estudiantado de primer año de la carrera de Orientación en la Universidad Nacional de Costa Rica.

La metodología llevada a cabo se enmarca en las sesiones de varios cursos con 110 participantes a lo largo de dos semestres, donde el objetivo general es fortalecer el rol del colectivo discente mediante la utilización de recursos tecnológicos en las diferentes acciones que estos llevan a cabo durante su formación académica y práctica profesional, así como fortalecer el entorno personal de aprendizaje, con herramientas para buscar información, reflexionar o modificar dicha información y por último compartirla y aprender con las demás personas.

Se destaca el poco conocimiento del estudiantado sobre herramientas tecnológicas, especialmente de la web 2.0, antes de su ingreso en la Universidad, igualmente la poca utilidad que hacen de las TIC para su proceso de aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos la utilización se limita a redes sociales, canales de vídeo y aplicaciones móviles durante su tiempo de ocio.

La valoración de las herramientas utilizadas es muy positiva, especialmente aquellas para buscar y gestionar la información, así como las que les permite trabajar de manera colaborativa, considerando que muchos de estos recursos les será de mucha utilidad tanto para su aprendizaje a lo largo de la vida, ya sea de manera formal o no formal, como para su vida profesional como formador. Un alto porcentaje del grupo participante considera que su entorno personal de aprendizaje se ha visto fortalecido con el conocimiento y uso de las distintas herramientas.

Tecnología Educativa en el Grado de Maestro y construcción del conocimiento profesional. Visiones del alumnado en la USC

Fernando Fraga Varela, Ana Rodríguez Groba

Presentamos los resultados sobre parte de una investigación que aborda la construcción del conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria (EDU-2012-39866-C02-01). Se adopta la perspectiva del alumnado y el profesorado, cuando la transición a los nuevos planes de estudio dentro del EEES ha finalizado. Centramos nuestro trabajo en qué están significando los nuevos planes de estudio para la construcción del conocimiento profesional del alumnado, filtrando el conjunto del proyecto desde la perspectiva de lo que supone el trabajo de la Tecnología Educativa en el Grado y cómo contribuye en la formación de la identidad profesional del profesorado en formación.

Estamos ante un estudio de caso colectivo desde una perspectiva instrumental (Stake, 1998) o un estudio de caso múltiple integrado según Yin (1994). Para su desarrollo se ponen en marcha fundamentalmente tres técnicas de recogida de datos: relatos por escrito elaborados por el alumnado, entrevistas en profundidad y grupo de discusión. De los diferentes ámbitos trabajados en la investigación, aquí mostramos sólo los relativos a la entrevistas en profundidad de 6 estudiantes de 2º curso de los dos campus de la Universidad de Santiago de Compostela (Lugo y Santiago) con diferentes perfiles de entrada en la universidad, combinando diferentes géneros y edades. Tras la transcripción de las entrevistas se llevó a cabo un análisis de las mismas a través del Software Atlas-ti mediante un abordaje basado en la teoría fundamentada obteniendo una serie de datos a través de la generación inductiva de categorías emergentes que ayuden a entender y dar sentido a la realidad estudiada. Esta dinámica nos permite construir un conjunto de hipótesis conceptuales basadas en los datos que provienen de los casos (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Los resultados dejan entrever un conjunto de problemas importantes en esa construcción del conocimiento en torno a la tecnología. Así nos encontramos ante una ausencia de trabajo en la competencia digital en las aulas diluyéndose en la transversalidad, un trabajo en el aula con Tecnología carente de contextualización en la realidad de un centro educativo y una idea muy frecuente de que el profesorado tiene serias dificultades para el manejar la tecnología, algo que los alumnos consideran dominar. Estas ideas aparecen con frecuencia entrelazadas y se encuentran ancladas en problemas base identificados por los alumnos que van más allá del trabajo con tecnologías.

A pesar del cambio de planes y de una remodelación del espacio universitario, las competencias siguen estando sobre el papel. La competencia digital es poco trabajada en la formación de futuros docentes, descontextualizada y es cuestionado el propio manejo de los docentes universitarios. Los perfiles diferenciados escogidos en este estudio de caso múltiple en dos universidades ayudan a indagar en problemas en esta línea, que deben ser expuestos y abordados.

Grupos de Whatsapp de Padres y Madres: ¿oportunidad o pesadilla?

Lourdes Hernández Rincón

En los últimos años la mensajería instantánea (Line y Whatsapp fundamentalmente) se ha convertido en la vía favorita de comunicación en España, país que según el "*Informe Sociedad de la Información en España 2014*" siE [14), de la Fundación Telefónica (2015), es el más conectado de Europa con un 78% de internautas que son usuarios intensivos y en el que 8 de cada 10 móviles son smartphones. Según este mismo Informe, la mensajería instantánea es ya el segundo medio de comunicación preferido con amigos y familiares, a corta distancia de las llamadas al móvil (78% y 82%, respectivamente). Uso que ha crecido un 206% en los últimos dos años y que continúa haciéndolo, tal y como se prevé que aparezca recogido en el Informe de este año: siE[15 será presentado públicamente el próximo 4 de abril de 2016.

Pero el uso de la mensajería instantánea no se limita a las relaciones con amigos y familiares, sino que se ha extendido a otros ámbitos. Así, uno de los contextos en los que ha proliferado su uso es el escolar, con la creación de grupos de Whatsapp de padres y madres como medio de comunicación habitual de las familias en cada grupo-clase.

El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo analizar estos grupos a partir de la creación de un cuestionario *ad hoc* compartido precisamente a través de Whatsapp. Nos ha interesado saber quiénes participan en ellos (¿los padres o solamente las madres?) y para qué se utilizan fundamentalmente. Entre los resultados obtenidos encontramos que son pocas las clases en las que este tipo de grupos no existe, escasas también las familias que no participan en ellos a pesar de afirmar que existen y que la mayoría de los encuestados participan en varios grupos de Whatsapp (bien porque tienen varios hijos o hijas, o porque además se crean grupos "*temáticos*" para cada uno de éstos -el de la clase, el de las extraescolares y otros que van surgiendo -cumpleaños, fiestas escolares, etc.-). En cuanto al uso fundamental dado a esta vía de comunicación es prioritario recibir información sobre lo que ocurre en la clase, aunque también aparecen de manera destacada recibir o enviar imágenes sobre las actividades que realizan los niños y niñas y preguntar por las tareas escolares cuando no las recuerdan, olvidan la agenda, etc. Sin olvidar la posibilidad que esta vía de comunicación ofrece de comentar (de manera aséptica, pero también alabando o criticando) lo que ocurre en el aula y la escuela; posibilidad que pone en alerta a escuelas y profesorado ante la generación constatada de conflictos entre las mismas familias y con el centro educativo.

Actitudes de docentes de Educación Primaria hacia el aprendizaje colaborativo con videojuegos. Uso previo de videojuegos como elemento diferenciador.

Marta Martín del Pozo, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Verónica Basilotta Gómez-Pablos

INTRODUCCIÓN. Las actitudes de los docentes es uno de los factores que influyen en la integración de cualquier nueva metodología y herramienta tecnológica en el aula y es preciso tenerlo en cuenta a la hora de llevar a cabo formación al respecto.

OBJETIVOS. En este sentido, en el presente trabajo queremos analizar las actitudes de maestros en ejercicio de Educación Primaria hacia el aprendizaje colaborativo con videojuegos y si hay diferencias en función de aspectos relativos al uso de videojuegos, como, si juegan o han jugado a videojuegos, los años de uso de videojuegos y la frecuencia con que juegan habitualmente. Cabe señalar que se entenderá como "aprendizaje colaborativo con videojuegos" la realización de actividades en las que los estudiantes tienen que trabajar juntos, compartiendo responsabilidades para conseguir un objetivo (ya sea, realizar una tarea, trabajo, elaborar una presentación, tabla, diagrama…), negociando y aportando sus ideas y el principal recurso de la actividad es un videojuego.

MÉTODO. Para ello, se ha utilizado un instrumento, elaborado *ad hoc* para el estudio, conformado por preguntas de identificación, otras sobre diferentes cuestiones como, en el caso que nos ocupa, el uso de videojuegos, y por una escala de actitudes de 33 ítems tipo Likert de 5 puntos en torno a la actitud de los docentes hacia el aprendizaje colaborativo con videojuegos, con niveles altos de fiabilidad. Se recogieron 261 respuestas al instrumento, de las que se aceptaron 223 procedentes de maestros en ejercicio de Educación Primaria.

RESULTADOS. Los resultados muestran una actitud positiva de los maestros de Educación Primaria encuestados hacia el aprendizaje colaborativo con videojuegos, obteniendo una media de 3.96, lo que les sitúa en torno al valor 4 (*De acuerdo*) de la escala. En cuanto a la utilización de videojuegos como forma de entretenimiento (160 docentes contestan afirmativamente frente a 63), el hecho de jugar o haber jugado a videojuegos genera una actitud más positiva hacia este planteamiento metodológico. A su vez, los años de experiencia de juego con este entretenimiento digital también generan actitudes más positivas, habiendo diferencias significativas entre los que nunca han jugado y aquellos docentes que llevan jugando más de 15 años. Por último, la frecuencia de juego con videojuegos de los docentes también presenta diferencias significativas entre aquellos que no juegan nunca y los que juegan frecuentemente (1-3 días a la semana).

CONCLUSIONES. Como conclusión, se extrae que los docentes encuestados tienen una actitud positiva hacia el planteamiento metodológico de aprendizaje colaborativo con videojuegos pero aquellos docentes con contacto directo previo con estas tecnologías muestran una actitud más favorable. Por ello, a la hora de realizar formación al respecto se hace preciso no únicamente afrontar el uso didáctico de estas tecnologías, sino que es necesario que los docentes entren en contacto directamente

con videojuegos, probando diferentes tipos y plataformas, ganando y perdiendo en estos mundos virtuales, en conclusión, dejándose envolver por esta experiencia digital que les permita, posteriormente, tener una actitud más positiva hacia ellos y mejorar su integración didáctica en el aula.

Competencias de Protección y Seguridad 2.0 de las Mujeres en Internet.

Virginia Mayor Buzon, Rafael Garcia Perez

INTRODUCCIÓN. La Asociación para la Información para Medios de Comunicación evidencia que el uso de Internet por parte de las mujeres está aumentando de manera progresiva. En la misma línea, investigaciones actuales (Centeno & Cubo, 2013; Clipson, Wilson & DuFrene, 2012; Rebollo-Catalán & Vico-Bosch, 2014) demuestran que su actitud proactiva en las redes sociales ha compensado la brecha digital de género preexistente, tal aumento supone también mayor riesgo de sufrir Violencia 2.0.

En este sentido, el Plan de Seguridad y Confianza Digital Andalucía 2020 plantea que la acelerada evolución de Internet y las redes sociales produce riesgos y amenazas en el ciberespacio. Estudios previos (Area & Pessoa, 2012; Ferrari, 2013; Janssen et al., 2013) documentan la importancia de las competencias digitales como indicador de alfabetización digital, entre las que identifican habilidades de protección y seguridad, que suponen la adopción de medidas de protección personal de los datos e identidad digital, así como comportamientos de seguridad en red. El Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de Mujeres y Hombres en la Sociedad de la Información (2014-2017) tiene como finalidad el aumento de la confianza y seguridad de las mujeres en TIC, lo que supone valorar sus necesidades formativas al respecto.

OBJETIVOS

Determinar perfiles formativos de mujeres en función a sus Competencias Digitales de Protección y Seguridad 2.0.

Proponer acciones formativas ad hoc en función de estas necesidades y grupos poblacionales (según perfil laboral, edad y nivel de estudios).

MÉTODO. La investigación aplica un método ex post facto, mediante la realización de encuestas online a 1.340 mujeres de Andalucía, seleccionada mediante un muestreo por cuotas según perfiles (36,6% rurales; 42,5% desempleadas; 45,8% profesionales; 11,7% empresarias) y edad, lugar de residencia y situación laboral. Utilizamos una escala Likert de Competencias Digitales de Protección y Seguridad 2.0 que presenta índices óptimos de validez (CATPCA = 1 componente) y una alta fiabilidad (Alfa de Cronbach =.801).

RESULTADOS. Los resultados muestran tres perfiles bien diferenciados de mujeres en función de sus competencias digitales de protección y seguridad 2.0. ($F = 4213{,}761$; $p = .000$), encontrando que son las mujeres profesionales las más competentes aunque no hay demasiado desequilibrio (CC = .143; Chi-2 = .000), igualmente los grupos de edades más jóvenes (< 35 años) destacan frente a los grupos de mayor edad (≥ 45 años) (CC = .416; Chi-2 = .000) y también destacan las mujeres con mayor nivel de estudios (CC = .307; Chi-2 = .000).

CONCLUSIONES. Las conclusiones se basan en la información fiable sobre los niveles de Competencia Digital de Protección y Seguridad 2.0 en mujeres de muy diversos contextos y edades, mostrando la necesidad de aplicar propuestas educativas y acciones formativas específicas según sus necesidades y características poblacionales, con el objeto de promover una mayor alfabetización digital relativa a la

autoprotección y prevención de riesgos en el desarrollo de las identidades digitales de las mujeres.

Educación a Distancia, Oportunidad de Mejora Social.

Juan Manuel Chavez Escobedo, Juan Guadalupe Martínez Macías

RESUMEN. Es conveniente mencionar que cada época presenta ciertos requerimientos específicos y que la educación debe ser un proceso dinámico que permita encarar las necesidades de cada sociedad en sus diversos momentos históricos, la Educación a Distancia es un medio excelente para el progreso social y clave para la mejora.

INTRODUCCIÓN. La educación en nuestros días enfrenta retos tales como el conjugar los aspectos filosóficos y humanistas que deben imperar en la sociedad y que hacen recordar al ser humano su tarea en la sociedad en un plano ético y normativo.

OBJETIVO. Compartir las reflexiones académicas con la comunidad científica social que tenga a bien leer el documento y contribuir a la difusión del conocimiento.

MÉTODO. Cualitativo apoyado en el análisis reflexivo y revisión de literatura.

RESULTADOS. Al ser un trabajo de corte cualitativo apoyado en la reflexión y literatura se puede comentar como resultado de ello que la premisa de que la Educación a Distancia coadyuva a la mejora social es real y que ello se ve en los esfuerzos que las instituciones como el gobierno en México desarrolla para fortalecer dichos programas a través de la Secretaría de Educación Pública, sumado a los esfuerzos de empresas como Teléfonos de México, S.A. de C.V. que aporta a través de sus fundaciones apoyos para la educación a distancia y los esfuerzos realizados por las Universidades que desarrollan plataformas tecnológicas para desarrollar educación a distancia.

CONCLUSIONES. En la Educación a Distancia se debe hacer uso de normativas y de la creación y desarrollo de un modelo institucional que tome consideraciones importantes de los enfoques pedagógicos y que se apuntale pedagógicamente para sustentar de una manera seria, responsable y con carácter científico social para lograr un desarrollo exitoso, uno de los grandes retos es el impulso de esta modalidad por parte de los gobiernos y el reconocimiento social de valía equiparable a la educación presencial, ya que en la percepción de algunas comunidades se cree que la modalidad a distancia es de menor calidad a la presencial, o que sólo es para alfabetizar y con ello la sociedad en cuestión está desaprovechando las enormes posibilidades de la modalidad a distancia, que día a día puede incorporar herramientas para asegurarse de elevar la credibilidad y hacer atractiva la tarea de la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso de México la Secretaría de Educación Pública ha dado pasos importantes al dar Reconocimiento oficial a la Educación en esta modalidad que imparten institutos y universidades en el país, así como establecer la Universidad Abierta y a Distancia y otorgar becas para nivel superior en dicha modalidad, la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León está diseñando los programas, normativa e implementando la capacitación específica para docentes que apoyaran en esta modalidad para ofrecerla conjuntamente con el sistema presencial y así ampliar la cobertura con miras de apoyar a la mejora social.

Un estudio interdisciplinario del videojuego brasileño: "producción de textos - trabajando con puntuación"

Patricia Margarida Farias Coelho

Esta investigación propone una mirada reflexiva sobre el principio dialógico propuesto por Bakhtin (1978, 1996 y 1997) y su aplicación en el Videojuego realizado en Brasil "Producción de textos: el trabajo con la puntuación", disponible en: < http://www.noas.com.br/ensino-fundamental-2/lingua-portuguesa/trabalhando-com-pontuacao>. Nuestro objetivo es entender las relaciones dialógicas que se encuentran en la estructura narrativa y en la estructura discursivas de este videojuego. Ese videojuego és un juego educativo que está disponible de forma gratuita en Internet para todos los estudiantes brasileños. Observamos que los videojuegos digitales despiertan el interés de los nativos digitales, también conocidos como generación Y. Por eso proponemos, en esta investigación el uso de videojuegos como una herramienta educativa que ayuda el profesor. De acuerdo con Prenksy (2001) los nativos digitales tienen habilidades distintas de sus profesores. También se observó, durante esa investigación, la dificultad de los educadores y los investigadores de comprender y de se tornar conscientes del potencial de los videojuegos educativos, puesto que ya es un incentivo de las autoridades públicas en Brasil y una propuesta del gobierno que use los videojuegos digitales, que ganan cada vez más prestigio social y comienzan a ganar espacio en la escuela. Esta investigación presenta un estudio interdisciplinario utilizando el marco teórico propuesto por el filósofo del lenguaje Mikhail Bakhtin (1978, 1996 y 1997), la investigación sobre los videojuegos desarrollados por Coelho (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015) y los estudios sobre nativos digitales hechos por Prenkys (2001, 2013, 2014). En ese estudio haremos una análisis descriptivo del proceso del uso del videojuego y como él puede ser utilizado en entorno escolar para ayudar a los estudiantes a mejorar la escritura. Los resultados, este estudio, indican que el uso de videojuegos educativos como una herramienta educativa colabora en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y ayuda al estudiante acercarse de su profesor. Llegamos a la conclusión de que los videojuegos colaboran para la interacción entre el profesor y el alumno, ya que permiten una relación de diálogo nunca antes visto la evolución del universo digital y por eso debe ser utilizado.

El tutor en la enseñanza a distancia: un análisis de la figura del profesor tutor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Javier Pacheco-Mangas

INTRODUCCIÓN. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se crea en España en los primeros años de la década de 1970 para dar respuesta a las necesidades de educación superior a aquellas personas con dificultades (ya fueran económicas, laborales, familiares o geográficas) para seguir un programa de estudios universitario presencial. En pocos años ha consolidado una oferta formativa muy variada y una extensa red territorial (a través de los Centros Asociados) que atiende las necesidades del alumnado de forma cercana. La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un importante punto de inflexión, derivando hacia una enseñanza libre tutelada, con una clara orientación hacia modelos de *blended learning*, donde la figura del profesor tutor de los Centros Asociados cobra una especial relevancia.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. En la presente comunicación, a través de una metodología basada en la revisión bibliográfica sobre el estado del estado de la cuestión, se pretende hacer una aproximación a la figura del profesor tutor en la UNED, como eje vertebrador de los cambios en la relación Universidad-Alumnado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Con unas características que no están presentes en otras universidades españolas, los profesores tutores sustentan el modelo de semipresencialidad impuesto en la UNED, con importantes funciones orientadoras, académicas e institucionales que facilitan el aprendizaje y la adquisición de las competencias del título. Así mismo, la incorporación de las tecnologías educativas a la metodología de la UNED supone una importante revolución para el perfil profesional y las competencias del tutor, que debe adaptarse a un entorno de orientación mediado y donde la presencialidad pierde terreno.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. Del material analizado, se puede destacar como conclusión principal la inexistencia de un reconocimiento o regulación de la figura adecuado al nivel formativo, de experiencia y de la responsabilidad que ejerce el colectivo, la escasa utilización de medios tecnológicos y materiales didácticos multimedia en el desarrollo de la tutoría, así como un inadecuado aprovechamiento de la función tutorial en la programación docente, que le otorga una rango de opcionalidad que dificulta a la universidad la superación del modelo de enseñanza libre a distancia de sus inicios.

El uso de las TIC en el alumnado universitario

Andrea Arribas Aracil, Francisco Anguita Rodríguez, Encarnación Aracil Rodríguez

INTRODUCCIÓN. Los avances tecnológicos han permitido que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se hayan convertido, hoy en día, en un instrumento cotidiano de interacción personal y social en amplios sectores poblaciones. Partiendo de su gran aceptación entre los jóvenes, nos preguntamos si su uso se extiende en el ámbito universitario y, en particular, si los estudiantes emplean estas tecnologías también con finalidad académica y no meramente como elemento de socialización.

METODOLOGÍA. Encuesta personal mediante administración de un cuestionario, diseñado al efecto, entre el alumnado de la Universidad Complutense de Madrid del curso académico 2012-13. La muestra fue seleccionada según área de estudio (científico-tecnológica y humanística-social) y curso. Para un error máximo de 3,1% y un nivel de confianza del 95,5% (2 σ) y P=Q=50, su tamaño fue de 1.071 personas.

RESULTADOS. Es destacable la presencia y disponibilidad de variados dispositivos tecnológicos en los hogares, tanto para uso común de sus integrantes como exclusivo del alumno. Sobresale el smartphone y el portátil: nueve de cada diez alumnos disponen de ambos dispositivos. Tableta, netbook e iPad registran porcentajes inferiores al 30%, mientras que han perdido su auge inicial tanto la agenda digital (PDA) como el iPod, puesto que el teléfono integra también las funciones que les eran propias.

Recibir o enviar correo electrónico es frecuente junto con la búsqueda de información de cualquier tipo (91,3%). También escuchar la radio o música, ver vídeos o películas por internet son acciones cotidianas para el 83% del alumnado.

Respecto a las actividades académicas, destaca la consulta del Campus Virtual de la UCM (88%), aunque su utilidad queda constreñida al manejo de los contenidos de las asignaturas y con fines administrativos y no como vía de comunicación o interacción con el profesorado y resto de compañeros.

La opinión sobre las TIC en el ámbito educativo es muy favorable, ya que más de tres cuartas partes de ellos están de acuerdo en que hacen posible una enseñanza individualizada. No estiman tanto su utilidad para trabajar en grupo o mejorar las habilidades para la expresión escrita, gráfica y audiovisual, lo que no deja de ser sorprendente si se considera que hoy en día el universitario se ve obligado, como parte de los créditos prácticos curriculares, a producir una serie de tareas que van más allá de la entrega de un informe en papel.

En cuanto al nivel de competencia tecnológica-instrumental del profesorado, solo la valoran como buena o muy buena el 39,6% de los encuestados, apreciación que resulta en un uso didáctico reducido y esporádico de los recursos tecnológicos, básicamente centrados en la proyección de presentaciones.

CONCLUSIONES. El modelo mixto (presencial-virtual) de estudios adaptado a la estructura del Plan de Bolonia implica un mayor uso de las TIC en las carreras

universitarias, pero su aún débil implantación y la insuficiente formación tecnológica del personal docente resulta en una utilización esporádica y poco novedosa de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación del desarrollo de la competencia científica mediante laboratorios virtuales de genética

Virginia Pascual López, Alicia Palacios Ortega, Daniel Moreno Mediavilla

INTRODUCCIÓN. En una sociedad donde la ciencia y la tecnología están cada vez más presentes en la vida cotidiana, el papel de la didáctica de las ciencias se centra en fomentar prácticas educativas que favorezcan la adquisición de la competencia científica, entendiendo como tal el conjunto de capacidades que permitan: entender la ciencia como disciplina, conocer y aplicar el conocimiento científico e implicarse de forma activa en la sociedad (Pedrinaci, 2012). En el contexto del estudio de la genética en educación secundaria, el uso de la actividad experimental para favorecer la comprensión de los contenidos y el desarrollo de la competencia científica se plantea como un elemento fundamental. El problema que presenta el estudio de la genética mendeliana en el laboratorio escolar es que requiere de objetos de estudio que crecen lentamente, o que necesitan plazos muy estrictos para determinadas gestiones (Cresiski, 2013). En este sentido los laboratorios virtuales se muestran como un recurso apropiado para el aprendizaje de contenidos de genética y un posible recurso para el desarrollo de la competencia científica.

OBJETIVO. Esta comunicación tiene como objetivo principal evaluar el grado en que el uso de los laboratorios virtuales puede favorecer la adquisición de la Competencia Científica por parte de los alumnos.

METODOLOGÍA. Se realiza un análisis heurístico de ocho laboratorios virtuales sobre leyes de Mendel, mediante un instrumento de evaluación que recoge las subcompetencias (3) y procesos (15) en los que se divide la competencia científica según el informe PISA 2015 (OCDE, 2013). Las subcompetencias analizadas son: explicar fenómenos científicamente, evaluar y diseñar experimentos y preguntascientífica e interpretar datos y pruebas científicamente.

RESULTADOS. La mayoría de los laboratorios estudiados favorecen de manera limitada la adquisición de la subcompetencia: interpretar datos y pruebas científicamente. Sin embargo, explicar fenómenos científicamente es la subcompetencia cuya adquisición se ve más facilitada mediante el uso de estas herramientas. De los quince procesos analizados, los que se relacionan con la capacidad de análisis crítico, la transferencia del conocimiento científico y su implicación con la sociedad son los menos trabajados en la muestra analizada.

CONCLUSIONES. Aunque los laboratorios virtuales analizados presentan ciertas ventajas para la mejora de la comprensión de los contenidos de las leyes de Mendel, muestran carencias en cuanto al desarrollo completo de la competencia científica.

Juegos online para el desarrollo de habilidades psicomotrices en la educación infantil

Alicia González Pérez, María Inmaculada Pedrera Rodríguez

La implementación y puesta en práctica de procesos de innovación educativa en contextos formales abren la reflexión sobre el uso de los videojuegos y juegos online como estrategias educativas novedosas que pueden integrarse en el ámbito educativo. La revisión de la literatura al respecto evidencia que la implicación activa de los jugadores en las narrativas que proponen los videojuegos motivan al jugador debido a su condición lúdica (Del Moral et al, 2012; Revuelta, 2004) y además consideran los videojuegos y juegos online como recursos pedagógicos con el que se pueden trabajar aspectos afectivos, cognitivos y sociales. (González-Pérez, et al., 2014)

El objetivo de esta comunicación es conocer y analizar el tipo de habilidades psicomotrices que se pueden desarrollar a través de los juegos online en el alumnado de Educación Infantil. Para ello, se aplicó el instrumento de evaluación de habilidades desarrolladas con los videojuegos – *IE-HADEVI* – (Del Moral y Villalustre, 2012) a un grupo de 74 estudiantes de 2º del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura que cursaban la asignatura de *TIC aplicadas a la Educación* durante el curso 2014/2015. Así pues, para desarrollar dicho estudio cada alumno seleccionó un juego online en la plataforma lúdica *pequejuegos*.

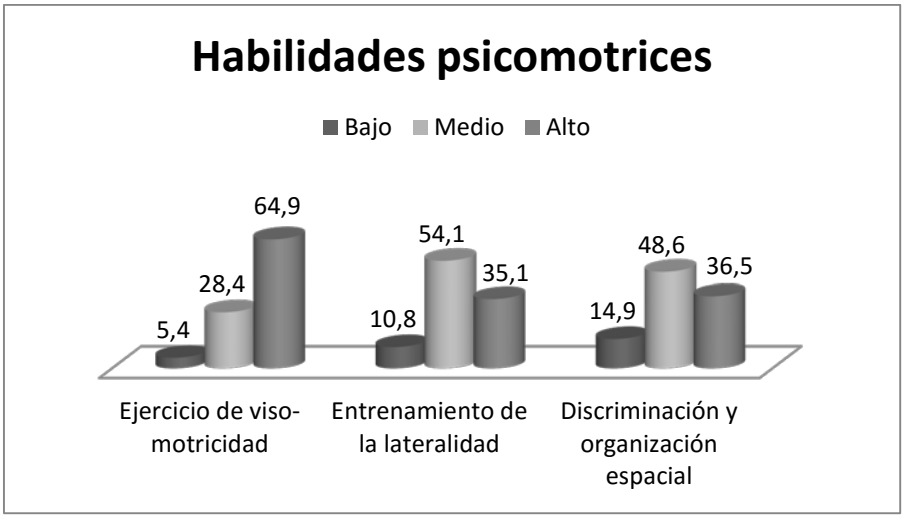
Los resultados obtenidos se han analizado mediante el programa informático SPSS versión 18. Se han aplicado técnicas descriptivas en los ítems que conforma la escala relativa al estudio de la psicomotricidad. La escala utilizada indica los niveles de adquisición: 1 (Bajo nivel de adquisición de la habilidad) a 3 (Alto nivel de adquisición de la habilidad).

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES DESARROLLADAS CON VIDEOJUEGOS. (IE-HADEVI)	**N**	**Media**	**Desviación Típica**
HABILIDADES PSICOMOTRICES			
Ejercicio de viso-motricidad	74	2,57	,664
Entrenamiento de la lateralidad	74	2,24	,637
Discriminación y organización espacial	74	2,22	,688

Tabla 1: Escala habilidades psicomotrices. Adaptada Del Moral y Villalustre, 2012.

Según los datos presentados decir que todos los factores se encuentran por encima de la media, lo cual indica que en todas las variables estudiadas se consigue el desarrollo de las habilidades estudiadas en un valor alto.

A continuación, se presentan los resultados ítem a ítem de los porcentajes de la escala valorativa a través de gráficos de barras que demuestran empíricamente el impacto de cada uno de los ítems en la escala: bajo, medio y alto.



Gráfica 2: Habilidades psicomotrices

Para concluir decir que en este estudio se deduce que los juegos online permiten mejorar el ejercio viso-motriz y potenciar la atención del alumnado de Educación Infantil.

Nuevos escenarios en la integración de la tecnología en los centros educativos italianos: el Piano Nazionale Scuola Digitale.

Mercedes Llorent-Vaquero, Pier Giuseppe Rossi, Patricia Villaciervos Moreno, Claudia Inmaculada Ruz López

INTRODUCCIÓN. En el año 2007 comienza a plantearse en el sistema educativo italiano un verdadero cambio de los escenarios educativo con la integración de la tecnología educativa en el mismo, en este sentido, la perspectiva de futuro que pretende transmitir la política educativa es la creación de una Escuela Digital (Scuola Digitale). Tras años de diseño, planificación y perfeccionamiento de las acciones a implementar, en el 2015, el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano lanza el Piano Nazionale Scuola Digitale.

OBJETIVOS. La finalidad del presente trabajo es analizar los distintos elementos que intervienen en la formación y el desarrollo de este nuevo plan de integración de las TIC en las aulas italianas.

MÉTODO. A fin de dar respuesta al objetivo marcado, se utiliza una aproximación al método de análisis del contenido, centrando su atención en los distintos documentos legislativos relacionados con la planificación y el desarrollo del Piano Nazionale Scuola Digitale.

RESULTADOS. Así pues, en primer lugar, se analiza el contexto en el que se enmarca el diseño de la iniciativa, con la finalidad de lograr una mayor comprensión de las necesidades que pretende cubrir el plan objeto de estudio. Asimismo, se realiza una revisión de los principales iniciativas que iniciaron el proceso de intervención del plan, desde el año 2007 hasta el lanzamiento del plan como son: la Azione LIM, Azione Cl@ssi 2.0, Azione Scuol@ 2.0 o Azione Editoria digitale scolastica, entre otras. Por último, se expone en profundidad el espíritu renovador que plantea el plan, abordando los objetivos que pretende alcanzar, así como cada una de las acciones que plantea desarrollar en base a las tres líneas generales de actuación: recursos o instrumentos; competencia y contenidos; y, formación y acompañamiento.

CONCLUSIONES. El plan analizado muestra la necesidad e intención de renovar la introducción de la tecnología en los centros educativos italianos. Entre los principales elementos de la misma podemos destacar: la apuesta por la creación de contenidos digitales, la relevancia otorgada a la formación y el acompañamiento a los docentes que se involucren en el desarrollo del programa, y, la importancia de la Pizarra Digital Interactiva. Finalmente, destacar que, actualmente, este plan el plan está comenzando a implantarse dando lugar a las primeras acciones formativas y de difusión en torno al mismo.

Mujeres en formación: oportunidades y potencialidades de la web 2.0 para el empoderamiento digital[42]

Prudencia Gutiérrez Esteban, María Lourdes Hernández Rincón, Francisco de Paula Rodríguez Miranda

Conscientes aún de las limitaciones en cuanto al alcance del impacto que están teniendo los dispositivos digitales y la web 2.0 en la vida cotidiana de las personas, podemos afirmar que existe suficiente literatura científica -basada en evidencias empíricas- que avala las potencialidades de estos recursos y su uso en contextos educativos. Ahora bien, aún es escasa la producción y comprensión que se tiene sobre el papel formativo que juegan Internet y las redes sociales para las mujeres como grupo social.

Al mismo tiempo, son evidentes las dificultades que han tenido, y siguen teniendo las mujeres, para el acceso y uso de las tecnologías -que en palabras de Castaño (2005) se denomina brecha digital de género- lo que ha devenido en actitudes hacia las tecnologías caracterizadas por el rechazo o el miedo a la tecnología, conforme a la socialización diferenciada por parte de los agentes sociales (familia, escuela, grupo de iguales y medios de comunicación) que refuerzan los patrones culturales diferenciados por género, pero también por otras variables sociales, contextuales y estructurales, junto con la percepción de competencia y expectativas de éxito, así como el efecto de sus motivaciones e intereses (Sainz y González, 2008).

Desde este enfoque, el presente trabajo pretende identificar y analizar las experiencias de formación de las mujeres a través de las herramientas de la Web 2.0, a partir de un enfoque de investigación cuantitativo, cuyo instrumento principal es un cuestionario aplicado a 1.340 mujeres andaluzas y extremeñas. Entre los resultados destacamos que el 49.4% de las mujeres encuestadas afirmaban haber recibido formación en TIC en los últimos tres años, y que el 78.6% de dicha formación había sido de tipo formal. Por su parte, el 55.3% de las mujeres indicaba que no había recibido formación sobre Internet, fundamentalmente por considerar que sus conocimientos son suficientes para las necesidades que tienen (41.3%) pero también por falta de tiempo (30.9%).

De acuerdo con los datos obtenidos, es posible afirmar que las mujeres de Extremadura y Andalucía están medianamente preocupadas por su formación en y a través de la Web 2.0. Esta preocupación les lleva a buscar entornos formales de formación para mejorar sus competencias en este ámbito, al mismo tiempo que continúan trabajando en sus otros contextos formativos más informales. Pero es que además de aprender, la Web 2.0 les oferce poder relacionarse, intercambiar y crear conocimiento, crecer a nivel cognitivo, social y emocional, habida cuenta de que al aumentar sus habilidades relacionadas con la competencia digital, aumenta su percepción de competencia, autorrealización y mejora su estado emocional, lo que les permite en conjunto empoderarse y contribuir a reducir la brecha digital de género de la que adolecen las mujeres desde hace años.

[42] Este estudio forma para del Proyecto de Investigación EDU2013-45134-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España).

Competencias en TIC del alumnado de ESO y Bachillerato y su relación con las estrategias de aprendizaje. Bases para un programa de intervención

Sara Cebrián Cifuentes, Gonzalo Almerich Cerveró, Rosa María Bo Bonet, Isabel Fuster Palacios

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) se han expandido de forma masiva en todos los ámbito de nuestra vida. Ésta revolución tecnológica, en la que estamos inmersos, supone una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, surge la necesidad de educar en un nuevo paradigma educativo. La integración de las TIC se trata de un proceso complejo, puesto que influyen multitud de variables y factores en el mismo, ya que no solo hace referencia a la parte técnica, sino que la parte pedagogía adquiere un gran protagonismo.

En nuestro caso, nos centraremos en analizar las competencias tecnológicas y pedagógicas del estudiantado de ESO Y Bachillerato y su relación con las estrategias de aprendizaje, ya que son una pieza clave en el proceso educativo. El instrumento de recogida de información es un cuestionario, suministrado a 220 estudiantes de ESO y Bachillerato de la ciudad de Valencia, en el que se recaba informaciones sobre las competencias en TIC, tanto tecnológicas como pedagógicas, y las estrategias de aprendizaje.

Los resultados extraídos muestran un nivel de competencias tecnológicas y pedagógicas medio-bajo por parte del estudiantado, principalmente decantándose por las competencias que menos complejidad presentan. En el plano tecnológico destaca el procesador de textos, la navegación por Internet, el correo electrónico y los recursos ligados a la Web 2.0; la búsqueda de información en el ámbito pedagógico. Respecto al sexo, los hombres se decantan por las competencias tecnológicas y las mujeres presentan mayores niveles de competencias pedagógicas. A partir de un análisis de conglomerados, y atendiendo a la parsimonia, se establecen tres grupos (alto, medio y bajo) en la estructura competencial en TIC, tanto tecnológica como pedagógica. Finalmente, se comprueba la relación de estos grupos competenciales en TIC con las estrategias de aprendizaje obteniéndose que a mayor nivel competencial se ponen en marcha estrategias de aprendizaje más profundas. El grupo alto utiliza estrategias de aprendizaje más complejas como habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros y elaboración y transferencia y uso de la información, mientras que el grupo bajo se decanta por las estrategias más superficiales como la simple memorización.

Por lo tanto, estos resultados muestran unas ciertas deficiencias en las competencias en TIC en este alumnado. Por otra parte, se establece una relación entre las TIC y las estrategias de aprendizaje, de modo que mayor nivel competencial en TIC representa un nivel de estrategias de aprendizaje más profundo. Consiguientemente, se hace necesaria, una vez analizadas las necesidades y limitaciones del estudiantado, el diseño de programas de intervención para aumentar los niveles competenciales TIC y mejorar los procesos de aprendizaje. Las directrices del programa están encaminadas en los siguientes ámbitos: búsqueda de información, síntesis de la información,

utilización de recursos educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, introducción del blog como recurso educativo, colaboración, utilización de las TIC de forma ética y legal. Las conclusiones extraídas servirán de base para orientar la intervención, la toma de decisiones y la mejora de la misma.

Aprendizaje percibido en formación online dirigida a profesorado universitario

Vanesa Delgado Benito, Víctor Abella García, David Hortigüela Alcalá, Vanesa Ausín Villaverde

La formación del profesorado universitario, entendida como parte del desarrollo profesional, ha evolucionado considerablemente en los últimos tiempos. Cada vez son más numerosas las estrategias formativas dirigidas a docentes universitarios, en parte, debido a la creciente preocupación por la calidad de la docencia universitaria. Además, la incorporación de las Tecnologías de la Información (TIC) y la Comunicación en el contexto universitario ha generado grandes cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, podemos decir que la formación del profesorado universitario también está evolucionando ya que los escenarios formativos cambian y, además de cursos presenciales, cada vez son más las iniciativas de formación online dirigidas a este colectivo.

Tras participar como formadores en un curso online dirigido a Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS) sobre "*Gestión del trabajo en equipo en la nube*", nos planteamos el objetivo de conocer el aprendizaje percibido en contextos formativos online.

La muestra de estudio se compone del total de participantes del curso online (n=60), 36 PDI (60%) y 24 PAS (40%), siendo mayor el porcentaje de mujeres (71,7%) que de varones (28,3%).

Una vez finalizada la formación nos interesaba conocer si el curso estaba bien diseñado y era efectivo, para ello, necesitábamos indagar acerca del aprendizaje percibido por los participantes ya que éste se considera uno de los factores más importantes para medir el éxito de una actividad formativa, bien sea de carácter presencial o en contextos online.

Para ello, se administró un instrumento desarrollado por Alavi (1994) y derivado por Hiltz (1988), cuya finalidad es medir las percepciones sobre el aprendizaje de los contenidos y el logro en entornos formativos online. Este instrumento recoge algunas dimensiones clave de la Taxonomía de Bloom y se compone de 6 ítems con una escala Likert. Del total de participantes del curso online (n=60), respondieron al cuestionario 44 (73,3%), de los cuales 26 son PDI (59,1%) y 18 PAS (40,9%).

Tres cuartas partes de los participantes que respondieron al cuestionario han realizado algún otro curso de carácter online (76,6%). En relación a la *comprensión de los contenidos básicos del curso*, ocho de cada diez participantes manifiestan un alto grado de acuerdo con esta afirmación. El 68,18% afirma haber *desarrollado competencias para comunicar con claridad sobre los temas tratados* así como haber *aprendido a interrelacionar e identificar los aspectos importante*s del contenido del curso. Atendiendo a la *cantidad de contenidos prácticos del curso*, obtenemos resultados bastante neutrales. Finalmente, el 65% considera que *ha mejorado su capacidad para aplicar a la práctica los contenidos* del curso.

Los resultados obtenidos permiten establecer propuestas de mejora a tomar en consideración para próximas ediciones tales como profundizar en la aplicabilidad práctica de los contenidos impartidos. El 75% de la muestra estudiada han realizado formación online previamente por lo que podríamos deducir que están familiarizados con el aprendizaje en estos contextos. Como línea de investigación futura nos planteamos ampliar la muestra y estudiar con detenimiento los factores que influyen en el aprendizaje percibido en contextos formativos online.

De la transferencia de competencias de la asignatura TIC aplicadas a la Educación en el Grado de maestro/a de Educación Primaria a su desarrollo profesional en centros educativos

Sara García Sastre, Sara Villagrá Sobrino, Iván M. Jorrín Abellán

La realidad educativa impuesta por la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) demanda un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. Asimismo, este modelo propugna la incorporación de metodologías activas en los procesos educativos otorgando al alumnado un papel central.

A pesar del esfuerzo que el conjunto de la comunidad universitaria ha depositado en el proceso de convergencia europea, nos encontramos en un momento en el que todavía no tenemos evidencias suficientes acerca del impacto real que estos cambios han producido en la formación de maestros/as.

De modo que tenemos la necesidad de repensar y profundizar lo que enseñamos a los maestros/as del futuro.

El objeto de estudio de la presente investigación se centra en el análisis de la adquisición de competencias del maestro/a en formación, desde que se forma en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación (TIC) en el Grado de maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (UVa), hasta su incorporación a la práctica profesional.

Durante los cursos académicos 2011-2013 se pusieron en marcha dos estudios de caso desde un enfoque interpretativo. En el primero se realizó un análisis en profundidad de la transferencia que el alumnado hizo de las competencias adquiridas en la asignatura TIC a otras asignaturas durante su formación inicial. En el segundo se abordó la transferencia de las competencias adquiridas por el alumnado en la asignatura mencionada durante la elaboración de sus prácticas en centros educativos.

A continuación, por cuestión de espacio, mostraremos algunos de los principales resultados obtenidos

El análisis de las competencias TIC adquiridas por el alumnado junto con el análisis de sus producciones durante el desarrollo de la asignatura nos han permitido identificar la necesidad de reflexionar sobre la implantación de estrategias superadoras de enfoques tecnocéntricos en la asignatura. En esta línea algunas de las prácticas mejor valoradas por los estudiantes fueron aquellas en las que tuvieron la posibilidad de convertirse en creadores de contenido educativo (e.g material educativo multimedia en formato Webquest) así como aquellas centradas en promover procesos reflexivos sobre el rol que tienen las tecnologías en la configuración de identidades y en la comprensión de las propias subjetividades (e.g creación de narrativas digitales en formato auto-tecnografía).

Por otra parte, el análisis exhaustivo de las secuencias didácticas con tecnología

realizadas por los estudiantes en los centros de prácticas nos permitieron identificar algunas lagunas en su competencia digital. De esta manera, en relación con la creación de contenidos fueron pocos los ejemplos en los que los estudiantes usaron las tecnologías acompañándolas de cambios significativos en la metodología y en la didáctica. En esta línea destacaron algunos trabajos en los que los estudiantes diseñaron situaciones de aprendizaje ubicuas que fueron apoyadas por herramientas 2.0 (e.g dispositivos tecnológicos de realidad aumentada, wikis) o el uso de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés) como apoyo a la búsqueda e indexación de información, o a la organización didáctica del docente, etc.

Los resultados obtenidos de esta investigación nos han permitido identificar aspectos para repensar el diseño de nuestra asignatura y formar mejores docentes en lo que respecta a la competencia digital. Fruto de esta reflexión durante este curso académico hemos puesto en marcha seminarios formativos con nuestros estudiantes centrados en el diseño y la reflexión educativa en escenarios educativos apoyados por tecnologías avanzadas y metodologías activas a través del Entorno de Diseño Integrado ILDE (Hernández-Leo, Asensio-Pérez, Derntl, Prieto, & Chacón, 2014).

Formación permanente del profesorado en competencia digital: análisis comparativo entre comunidades autónomas

José Manuel Sánchez-Serrano

La aprobación de la Estrategia de Lisboa por la Unión Europea en el año 2000 vino acompañada de la estrategia "*Education and Training"*, cuya segunda etapa está vigente hasta 2020. En el marco de dicha estrategia comenzó a surgir un creciente interés por las Competencias Profesionales de los Docentes (CPD) y en mayo de 2014 el Consejo invitó a los Estados a promover "marcos globales de competencias profesionales para los docentes" [1]. En España, en el ámbito de la formación permanente del profesorado, las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas han desarrollado elaboraciones de diferente tipo en materia de descripción, formación y/o acreditación de CPD, habiendo recibido una especial atención la Competencia Digital. El trabajo que se presenta forma parte del "Estudio sobre Competencias Profesionales de los Docentes", desarrollado entre 2013-2015, y coordinado desde el Área de Formación del Profesorado y Relaciones Institucionales del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

El objetivo de este trabajo es presentar el análisis realizado sobre la forma en que las distintas CCAA han incorporado la Competencia Digital en sus estrategias de formación permanente del profesorado. Se trata de un estudio documental de metodología cualitativa, que consistió en la búsqueda y posterior análisis de documentos legislativos y relacionados con la formación permanente del profesorado en el ámbito autonómico, que hiciesen referencia a la Competencia Digital.

Los resultados evidencian que en todas las CCAA se ofrece a los docentes formación en TIC, sin embargo hay una minoría de regiones que han desarrollado trabajos específicos sobre Competencia Digital con distinta finalidad. En primer lugar, algunas CCAA han desarrollado lo que pueden concebirse como Marcos de CPD, entre los que se identifica la Competencia Digital: Región de Murcia [2], Aragón [3] y Castilla y León [4]. En segundo lugar, Galicia, la Comunidad de Madrid y Castilla y León han diseñado planes formativos específicos para el desarrollo de la Competencia Digital, identificando dimensiones y/o componentes asociados a esta. Por último, en Canarias se ha creado la acreditación en TIC para aquellos docentes que quieran ocupar el puesto de coordinador TIC. Las diferencias sobre cómo se conceptualiza la Competencia Digital en dichos trabajos son patentes, incluso entre los realizados por una misma Comunidad. Así mismo, falta consenso sobre la propia conceptualización de "competencia" y sobre cómo abordar su definición para cada competencia específica.

Análisis de las prácticas docentes para la atención a la diversidad a través del marco del diseño universal para el aprendizaje

José Manuel Sánchez-Serrano, Carmen Alba-Pastor

La diversidad en las aulas es un fenómeno creciente que exige de una respuesta adecuada por parte de los docentes en los métodos que utilizan en su práctica. Si bien los principios educativos relativos a la educación inclusiva parecen estar suficientemente interiorizados, es a la hora de hacerlos realidad a través de estrategias metodológicas y técnicas, que el profesorado encuentra más dificultades. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que pretende dotar a los docentes de un marco desde el que responder a la diversidad en la práctica. El marco del DUA está estructurado en tres principios y nueve pautas (CAST, 2011) cuya aplicación en el diseño e implementación de las propuestas didácticas dota a estas de la flexibilidad necesaria para permitir el acceso al aprendizaje de todos los alumnos (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

El objetivo de este trabajo es analizar la utilización de las pautas del DUA por el profesorado en su práctica docente. El trabajo se enmarca en el Proyecto DUALETIC (Ref. EDU2011-24926, Plan Nacional de I+D+i 2008-2011). Durante el trabajo de campo desarrollado en el curso 2013-2014 se realizaron observaciones periódicas a siete docentes de primer y segundo curso de Educación Primaria, pertenecientes a tres centros educativos de la Comunidad de Madrid. Se utilizó como modelo el Marco del DUA para examinar la presencia de las pautas en su labor docente. Las observaciones fueron analizadas utilizando ATLAS.ti.

Esta comunicación se centra en dos tendencias observadas. Por una parte, no existen diferencias significativas entre los docentes en cuanto a la frecuencia observada de uso de cada pauta. Por otro lado, sí que se aprecian diferencias en cuanto al grado de utilización de unas pautas u otras. Así, la presencia de acciones relacionadas con “proporcionar opciones para la comprensión” y “opciones para captar el interés” suponen, respectivamente, un 33,5% y un 25% del promedio del total de codificaciones, mientras que la utilización de “diferentes medios para la percepción” o “diferentes opciones para la interacción física” que lleven a construir el aprendizaje apenas suponen un 2,52% y un 0,3%. Estos resultados llevan a la reflexión sobre las prácticas didácticas que imperan en las aulas, poniendo de manifiesto las inercias existentes en cuanto a aquello que los docentes hacen, pero también en cuanto a lo que no hacen, para atender la diversidad.

Los beneficios de las TIC para el desarrollo de las habilidades lectoras del alumnado de Educación Primaria

José Manuel Sánchez-Serrano, Ainara Zubillaga del Río

La diversidad del alumnado en las aulas se manifiesta con la presencia de diferentes necesidades para el desarrollo de la competencia lectora en los primeros cursos de Educación Primaria. Es posible dar respuesta a estas necesidades utilizando las potencialidades de las TIC, ya que están poseen una serie de características que permiten proporcionar andamiajes personalizados a los estudiantes (Meyer, Rose y Gordon, 2014). En esta línea, estudios como los de González (2014) o De Oliveira, Camacho, y Gisbert (2014) señalan los beneficios de los textos digitales para apoyar al alumnado en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

El objetivo de este trabajo es examinar cómo las TIC pueden apoyar el desarrollo de las habilidades lectoras del alumnado de Educación Primaria. El trabajo se enmarca en el Proyecto DUALETIC (Ref. EDU2011-24926, Plan Nacional de I+D+i 2008-2011). Una de las actividades que se llevaron a cabo en el trabajo de campo realizado durante el curso 2013-2014 fue el diseño y utilización en las aulas de lecturas digitales, atendiendo a los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Las lecturas se utilizaron en nueve aulas de primer y segundo curso de Educación Primaria, pertenecientes a tres centros educativos de la Comunidad de Madrid. A final de curso se entrevistó a una muestra de 118 estudiantes a quienes se pidió que valoraran los distintos andamiajes con los que contaban las lecturas (glosario, pistas de audio, ayudantes animados, conversor texto-audio). Los datos recogidos, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, fueron codificados y analizados utilizando SPSS.

Los resultados evidencian, por un lado, la preferencia del alumnado por utilizar las lecturas digitales en lugar de los tradicionales libros de texto. Por otro lado, los alumnos señalan en sus respuestas la forma en que los distintos andamiajes incluidos en el diseño les apoyan en el aprendizaje de la lectura. Así, los estudiantes destacan aspectos como la comprensión del significado, el *feedback* proporcionado o los aspectos prosódicos del lenguaje (entonación o ritmo, por ejemplo). En conclusión, las TIC se configuran como un potente aliado para el desarrollo de la competencia lectora en los cursos iniciales de Educación Primaria, demostrando su utilidad para atender las necesidades de aprendizaje de un alumnado diverso.

El aprendizaje continuado de los titulados universitarios durante su desempeño profesional

Jaime del Rey Tapia

INTRODUCCIÓN. Este trabajo analiza los planteamientos teóricos del aprendizaje permanente de los titulados universitarios, necesario para mantener el valor de los conocimientos adquiridos en sus etapas iniciales de formación.

La diversidad de términos que se emplean, tanto en textos académicos como en discursos políticos o económicos, apunta a la variedad de ideas y a la complejidad y a la extensión de un tema que deja muchos espacios abiertos.

El análisis tiene en cuenta, entre otros, aspectos como: la existencia de iniciativas institucionales e iniciativas empresariales; la limitada conciencia y control de su desarrollo por parte de los titulados; la obsolescencia de los conocimientos, al mismo tiempo que las tecnologías ofrecen nuevas oportunidades para la formación; la heterogénea intensidad de la utilización real de los distintos conocimientos adquiridos; la discordancia entre las inquietudes personales y las necesidades del empleador; la importancia del aprendizaje informal y del aprendizaje de materias diversas (idiomas, informática, habilidades…); la motivación personal por la empleabilidad y la necesidad de generar recursos económicos; la influencia del desconocimiento sobre el futuro profesional, las condiciones del entorno socio económico y el balance entre vida profesional y vida personal.

OBJETIVOS. Caracterizar, a partir de los textos, el aprendizaje de los titulados universitarios posterior a la finalización de sus etapas de educación formal a fin de contribuir a su estrategia para el desarrollo y al control de su evolución individual.

Caracterizar los elementos que aparecen en los textos que aportan valor en la construcción de un modelo de aprendizaje continuado para titulados.

MÉTODO. Se ha realizado un trabajo de análisis documental para explicar: las condiciones del colectivo, los titulados universitarios, en el entorno laboral; las condiciones macro económicas previsibles en el futuro inmediato que afectan a ese colectivo; y las necesidades de formación correspondientes. Se analizan factores como las competencias clave, las condiciones de los puestos de trabajo y la carrera profesional.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Se identifican tendencias que están en el origen del cambio o la aparición de algunos términos: empezando en la *educación adulta*, (toda la educación que se realizaba después de terminar la educación inicial), que deja paso a principios de los 80 a la *educación de adultos*, que incluye conceptos de lo que luego sería la *educación a lo largo de la vida* (mencionada en algunos sitios como educación continuada). Más tarde, el desplazamiento (en parte por presiones políticas) de la responsabilidad hacia el alumno, lleva a cambiar el término y utilizar *aprendizaje a lo largo de la vida*. Por último, si se entiende el aprendizaje en una dimensión social, aparece finalmente el término *sociedad del aprendizaje*.

Se presentan los términos más habituales en catálogos como ERIC y REBIUN (en inglés) y además en la base de datos ISOC del CSIC (en castellano).

Se presenta un mapa conceptual con los principales elementos objeto del trabajo y las relaciones entre ellos. Este modelo, sirve de base para abordar la estrategia de desarrollo y el control de la evolución profesional individual.

Participaz. Una experiencia democrática

Carmen Serrano Moral

El siglo XXI ha llegado con aires renovadores. La inclusión de las tecnologías digitales ha transformado sustancialmente la manera de comunicarnos, de trabajar, de divertirnos. La nueva sociedad asienta sus bases en el Conocimiento, en la Información. Las redes sociales han modificado el planteamiento comunicativo anterior. Surgen, tal y como los definió Jean Cloutier, los EMIREC, personas que asumen a la vez el rol de emisor y receptor de un mensaje. Es el ejemplo más claro de la democratización total de la comunicación. Una conversación establecida entre iguales basada en el diálogo.

La sociedad actual reclama ciudadanos que sean emisores y receptores de mensajes, exige ciudadanos que conozcan la realidad circundante y que se impliquen en su funcionamiento. Y así se ha asistido a movimientos en los que la ciudadanía construye sus propios mensajes e idearios pudiendo participar activamente en la sociedad.

Sin embargo, desde la institución educativa desde la que partimos, se ha observado que el alumnado asiste ajeno a todos estos procesos, empezando por la democracia y los procesos electorales. Para ellos esto es “cosa de mayores”, cuando les llega el momento de participar, en muchos casos, no están preparados y en otros muchos carecen de capacidad de discernimiento ya que se encuentran influidos solo por el ambiente en que viven y se desenvuelven, sin más recursos que los que les ofrecen los medios de comunicación, generalmente imbuidos de intereses partidistas.

La escuela ofrece un espacio privilegiado para propiciar momentos que den la posibilidad de reflexionar, a través de la práctica, sobre el sentido de la democracia y de las posibilidades reales del voto ejercido con responsabilidad, desde la reflexión y el compromiso. Se ha entendido que para poder establecer esta comunicación entre iguales que la sociedad está reclamando, esta implicación en las formas de gestión y de gobierno, hay que empezar por conocer desde dentro la base de la sociedad democrática.

La formación integral de la persona pasa necesariamente por una educación ciudadana que haga prevalecer el interés social sobre el individualismo egoísta que durante tanto tiempo se ha impuesto.

Desde el equipo del trabajo del proyecto Escuela Espacio de Paz del Colegio Santa Victoria de Córdoba, se entendió que esta participación democrática del alumnado no se podía dejar a la improvisación. Al igual que no se improvisa ser un buen ciudadano, responsable y comprometido con los derechos y los deberes propios. De esta manera se planteó empezar a practicar la implicación ciudadana de toda la comunidad educativa mediante una práctica democrática. La implicación de las Tecnologías Digitales en este primer proceso, se han destinado a la evaluación y a la difusión de la actividad.

En esta comunicación presentamos el Proyecto de la Práctica Democrática paso a paso. Se trata de un proyecto sencillo, fácil de exportar a otros centros. Mirando al

futuro, con la implicación del alumnado directamente y la formación de los mismos en los procesos democráticos. Empezamos aprendiendo a participar y nos iremos preparando para las demandas del siglo XXI.

Creación de un MOOC para el desarrollo de la competencia digital de los profesionales de la educación

Anna Sánchez-Caballé, Francesc Marc Esteve Mon, Mercè Gisbert Cervera

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cada día están más presentes en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Así pues, además de la necesaria competencia digital que debe disponer cualquier ciudadano para desarrollarse plenamente en la sociedad del siglo XXI (Ferrari, 2012), el profesional de la educación (maestro, educador o pedagogo) debe saber utilizar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hall et al., 2014). Una competencia digital, aplicada al mundo de la educación, que es necesario desarrollar tanto en los profesionales actuales como en los estudiantes universitarios de estas titulaciones (Gutiérrez et al., 2010; UNESCO, 2013). Una de las estrategias que puede contribuir a desarrollar tales necesidades formativas de este amplio colectivo son los *Massive Open Online Courses* (MOOCs), una tipología de cursos en línea que facilita seguir la formación de manera autónoma decidiendo por ellos mismos su ritmo y sus intereses (Cano et al., 2015).

El objetivo principal del presente trabajo es diseñar, validar e implementar un MOOC que facilite a docentes, educadores y estudiantes de los últimos cursos el desarrollo de dicha competencia digital propia de su ámbito. Siguiendo los planteamientos de los estudios de *Design-Based Research* (DBR) se plantearon tres grandes fases: (1) una primera de análisis del contexto y de la literatura, (2) una segunda fase diseño, desarrollo y validación iterativa del MOOC, en la que se revisó, tanto la adecuación y la importancia del contenido y del sistema de evaluación propuesto, por parte de un grupo de expertos en tecnología educativa, como la usabilidad tecnológica, la practicidad y la utilidad pedagógica por parte de potenciales participantes; y (3) finalmente, una última fase de evaluación de la efectividad del MOOC mediante la puesta en práctica de este.

Tras el proceso de diseño y desarrollo, el MOOC creado contiene dos partes diferenciadas: (a) la primera centrada en la alfabetización digital y en aquellas habilidades digitales básicas para gestionar información, comunicarse, crear contenido y trabajar de manera ética y segura, y (b) una segunda parte centrada en la aplicación didáctica de las TIC, en la que se presentan diferentes modelos internacionales, y se proponen estrategias aprendiendo a lo largo de la vida.

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos tras la validación iterativa permitieron refinar la propuesta, remarcando que el diseño del curso se adecúa a las necesidades de los usuarios y del contexto y evidenciando algunos puntos de mejora, tanto terminológicos como de adaptación y profundidad en los temas abordados.

La propuesta realizada, que se encuentra en la fase de implementación, a pesar de sus limitaciones, no solo contribuye a la mejora de la competencia digital de los profesionales en el ámbito de la educación en este contexto concreto, sino que, al seguir la metodología sistemática de DBR nos permite visualizar y extraer una serie de principios de diseño que pueden aplicarse en el desarrollo de iniciativas similares en otros contextos.

Internet en los primeros años de la escuela primaria: posibilidades y dificultades del trabajo pedagógico

Beatriz Pita Stival, Maria de Fátima Teixeira Barreto

Este estudio tuvo como objetivo comprender las posibilidades y dificultades del trabajo pedagógico en internet con los estudiantes de los primeros años de la escuela primaria. Fue desarrollado siguiendo un enfoque fenomenológico de la investigación que se llevó a cabo un estudio bibliográfico, una busca de artículos académicos que discuten sobre los trabajos escolares en Internet; y el documental, pasando a 22 sitios indicados para los niños, y analizando qué y cómo se presenta al lector.

Los textos y los sitios fueron analizados mediante la identificación, en su estructura, de las unidades significativas, después de interpretado fueron organizados en grupos de ideas para llegar a las categorías abiertas: reflexiones pedagógicas sobre el uso de internet por los niños en los trabajos de investigación de la escuela; el niño y los trabajos de investigación escolares en sitios para el público infantil; sitios para los niños, el entretenimiento y la publicidad infantil. La discusión de estas categorías indican que la Internet permite una investigación más dinámica, interactiva e interesante para los estudiantes, aclara cual es la perspectiva ético y moral de la relación de los estudiantes con la investigación escolar a través de Internet, proporciona el conocimiento a través de diversas fuentes investigación, pero por el contrario requiere que el profesor sea consciente de los sitios indicados para los estudiantes, si son de confianza, para tener una referencia en cual punto que sirve a los propósitos de las escuelas, se presenta publicidad infantil, además, también se indicó que los propios maestros todavía se sienten inseguros sobre su capacitación para el trabajo con las nuevas tecnologías.

La investigación abogan por el uso de Internet como un recurso rico para ser explotado con el fin de promover el aprendizaje y la enseñanza y ve en Internet un entorno interdisciplinario capaz de temas y contenidos de conexión, que, con la mediación del profesor permite un mar de conocimiento. Sin embargo, la investigación pone de relieve sobre los riesgos y peligros del uso de Internet, siempre recomendando la dirección de los profesores y la necesidad de que el niño sea acompañado en estos momentos.

Por lo tanto, este estudio contribuye a reafirmar la importancia del trabajo pedagógico con el Internet dirigido a los primeros años de la escuela primaria, destacando las posibilidades, pero también la advertencia de las dificultades encontradas cuando tomamos nuestros estudiantes para este entorno.

Entendemos que estas categorías abiertas analizados permean entre la actitud del profesor en el aula, las ideas de la escuela a las concepciones de la investigación de la escuela, las cuestiones morales y éticos, entre otros. Y es evidente el papel del maestro y de la escuela de preparar y guiar a sus estudiantes a los riesgos que corren, no tomándoles la oportunidad de tener en las manos un mar de posibilidades para ser navegado y explotado.

Integrar las ecologías de aprendizaje en los procesos de actualización docente

Montse Guitert Catasus

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados obtenidos en un seminario de actualización docente en línea, en el ámbito de la educación superior, en el que se plantea analizar los componentes de las ecologías de aprendizaje como estrategia metodológica por parte del colectivo docente que participó del seminario. Este seminario en línea denominado “Form@TIC” se desarrolló a lo largo de un mes.

Los cambios sociales en los que nos encontramos inmersos desde hace más de una década han variado los perfiles profesionales y las habilidades y conocimientos requeridos que los individuos necesitan para desarrollarse en la sociedad actual, modificándose por tanto las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los profesionales. Estos implican que el espacio potencial de aprendizaje no se desarrolla de una manera lineal ni vinculado a un espacio geográfico concreto. Con el uso de las TIC, el entorno de aprendizaje para el desarrollo y actualización profesional se extiende, ofreciendo a cada profesional un abanico de posibilidades mayor y más diverso a partir del cual estructurar un conjunto complejo de entramados, relaciones y componentes que configuran su propia ecología de aprendizaje, es decir, su propia estrategia relacional y formativa. El concepto de ecología de aprendizaje lo definimos a partir de Barron, 2004:6 como el “conjunto de contextos compuestos por configuraciones de actividades, materiales, recursos y relaciones que se generan en espacios físicos o virtuales que proveen oportunidades de aprendizaje”.

El sentido del seminario “Form@TIC”, en el marco del área de competencias digitales de la UOC, tiene por objetivo que los futuros docentes que impartirán la asignatura de “Competencias TIC de la UOC” (CTIC) sean capaces de: experimentar las potencialidades del entorno virtual para aplicarlo en la acción docente; conocer la asignatura CTIC y el papel del docente; experimentar el trabajo en equipo en red y diseñar y analizar de forma crítica propuestas formativas en línea.

Partiendo del marco teórico planteado, y teniendo en cuenta los objetivos de Form@TIC se propone a los participantes que desde el principio de la formación analicen cuales son los componentes que durante este seminario ponen en juego para ir creando su propia ecología de aprendizaje. Este análisis se sistematiza en un diario personal en el que recogen en todos aquellos componentes que intervienen en su actualización profesional identificados en base a los siguientes componentes de las ecologías: acciones, interacciones y recursos, formales, no formales, informales y no formales, presenciales o virtuales, que al finalizar al curso se comparte con el resto de participantes.

Los resultados analizados revelan que al explicitar los componentes de las ecologías que ponen en juego durante el proceso de actualización docente les ayuda a tomar consciencia de cómo aprender más allá de los procesos formales, ya sea mediante las acciones, interacciones y recursos físicos y/o virtuales.

Revisión bibliográfica del paradigma DGBL. Aproximación al concepto

Jorge Guerra Antequera

INTRODUCCIÓN

El paradigma Digital Game Based Learning (DGBL) actualmente está en auge debido a la vinculación académico-formativa de los videojuegos y la educación. Por ello, esta investigación considera a los videojuegos como objeto de estudio debido al interés en contextos *a priori* desligados de la actividad para la que fueron concebidos. Actualmente, los videojuegos son los principales objetos culturales del mundo. La popularidad de estos productos radica en su sencillez, y variedad y su masificación pudiendo llegar a cualquier zona del mundo y dejando que cada persona elija el juego que más se adecúe a sus gustos.

OBJETIVOS. Se ha generado como objetivo principal de este trabajo conocer cuál es el estado del arte actual de la investigación con videojuegos en educación

METODOLOGÍA. Esta investigación está estructurada en varias secciones, para las cuales se ha establecido una fundamentación teórica analizando la incorporación de los videojuegos al contexto educativo a través de diferentes documentos teóricos, así como un tratamiento metodológico basado en la revisión sistemática y el metaanálisis de los documentos analizados.

El procedimiento que se ha seguido para elaborar este trabajo ha sido la revisión bibliográfica, de libros, artículos, conferencias, comunicaciones, reseñas, etc. para su posterior análisis documental. Por ello, se han analizado 200 documentos de diferente índole (artículos, tesis, comunicaciones, libros, reseñas, etc.) para comprender la evolución de la implementación de los videojuegos en el aula.

RESULTADOS. Los resultados del análisis documental efectuado en esta revisión bibliográfica se han dividido en metodología, resultados, conclusiones y tipos de videojuegos utilizados.

Respecto a la metodología cabe decir que la mayor parte de los documentos son estudios teóricos, hay estudios experimentales o cuasi experimentales cuya metodología es cuantitativa y centrada n medidores biométricos. Dentro de este tipo de investigaciones es preponderante la herramienta pretest-postest.

El resumen de los resultados recabados en los documentos podría encuadrarse las actitudes positivas que los videojuegos desencadenan en los educandos como pueden ser: motivación: compromiso, interés, conocimiento transversal, autonomía, capacidad de resolución de problemas, y aumento del rendimiento cognitivo.

Las conclusiones a las que llegan los documentos analizados confluyen en la conceptualización de videojuegos como elementos prejuiciosos así como herramienta a explorar con posibilidades educativas emergentes (motivan, comprometen activan la creatividad y ayudan en el aprendizaje).

Finalmente se creyó oportuno conocer qué tipología de videojuegos era la más utilizada en estos estudios, siendo los comerciales, educativos, Serious games y simuladores aquellos que dominan en las distintas investigaciones.

CONCLUSIONES. Vemos que la herramienta es conocida por muchos investigadores, docentes, padres y madres, que optan por la utilización en contextos de aprendizaje (formal, no formal o informal). Aun así las investigaciones siguen una línea común la cual es la formulación de teoría pero se obvia la metodología aplicada al uso. Los jeugos predominantes en los artículos de investigación son en mayor número simuladores y de índole educativa por lo que puede desaprovecharse el potencial de juegos comerciales, los cuales son más accesibles y reconocibles.

Gamificación online a través del trabajo cooperativo con las familias.

Tania Alonso Sainz, Adriano Pezzi

INTRODUCCIÓN. En el contexto de una plataforma online para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, cuyo plan de estudios está diseñado para niños de 4 a 14 años, la finalidad de esta comunicación es presentar el procedimiento y resultados de un elemento gamificador, que tiene su apoyo en el trabajo cooperativo con las familias.

OBJETIVOS. (1) Mejorar el compromiso de los alumnos con la sesión diaria de matemáticas de 15 minutos y (2) aumentar su grado de concentración, con el fin de (3) mejorar su rendimiento durante la sesión (es decir, su efectividad).

MÉTODO. Consiste en involucrar a las familias en los incentivos que se proporcionan a los/as alumnos/as, de manera que sean personalizados. La familia elige el incentivo, mediante un campo de texto libre. El tutor/ la tutora puede elegir el número de ticks (puntos que se dan en Smartick durante la sesión de matemáticas, que te permiten adquirir elementos y jugar en el mundo virtual tras la sesión) que necesita lograr el/la alumno/a para la consecución de dicho incentivo. Para orientar al tutor/a se le muestra la información del número de ticks conseguidos por el/la alumno/a en las últimas 10 sesiones. Una vez elegido el incentivo y el número de ticks que se necesitan, se le dará la opción al tutor/a de visualizar como queda el mensaje final y de corregirlo o editarlo si lo deseara. El mensaje se compone de la siguiente manera: "Pablo, te quedan X tics para "ir con papá y mamá al cine", "ir de excursión al zoo". El mensaje se le presentará al niño en la pantalla de despedida de la sesión y también a través de una nota en el tablón de anuncios en la habitación. Cuando se haya conseguido el número de ticks necesarios, el mensaje para el el/la alumno/a será: “Enhorabuena, Pablo, has conseguido "ir con papá y mamá al cine", "ir de excursión al zoo".

RESULTADOS. Tras introducir esta novedad, se han analizado los datos de sesión. Se ha tomado una muestra de 1.300 alumnos/as. Se han comparado la asistencia y el rendimiento de los alumnos por periodos, es decir, comparando una semana antes y una semana después del incentivo personalizado, 15 días antes y 15 días después y así sucesivamente. La mejora en ambas variables es notable, la asistencia (compromiso) mejora en una semana un 6,24%, y el rendimiento un 16,63%; y a los 15 días, un 1,99% y un 16,69% respectivamente.

CONCLUSIONES. El incentivo personalizado aumenta la efectividad (rendimiento en la sesión de matemáticas) y el compromiso de los/as alumnos/as. Proporcionar a las familias el cauce para construir incentivos personalizados para sus hijos/as es una oportunidad transferible a cualquier método online, que se ha comprobado genera resultados significativos en su rendimiento.

Aprendizaje a lo largo de la vida: creencias de adultos mayores mexicanos sobre la alfabetización digital y el aprendizaje virtual

Santiago Roger Acuña, Gabriela López Aymes

La alfabetización digital constituye uno de los pilares básicos para un aprendizaje flexible, innovador y que se desarrolle a lo largo de la vida. En este trabajo se presenta un estudio cualitativo dirigido a conocer y caracterizar las creencias y percepciones de adultos mayores mexicanos respecto a la alfabetización digital y su impacto en el aprendizaje a lo largo de la vida. Participaron 14 adultos mayores (8 hombres y 6 mujeres), con edades comprendidas entre los 62 y 73 años. Se realizaron dos grupos focales, conformados por 7 participantes cada uno de ellos. Los participantes fueron asignados a cada uno de los grupos de acuerdo a sus niveles socio-económico y de estudio (Grupo 1= medio alto, conformado por 2 mujeres y 5 hombres; y, Grupo 2= medio bajo, integrado por 4 mujeres y 3 hombres). Se analizaron dimensiones relacionadas con la experiencia en el empleo de tecnologías digitales y con las creencias sobre la alfabetización digital y el aprendizaje virtual a lo largo de la vida. También se examinaron las ideas de los adultos mayores acerca de sus experiencias previas, los requerimientos y las necesidades de apoyo de la formación virtual, Los principales resultados refieren la existencia de diferencias en las creencias de acuerdo con el nivel de uso y apropiación de las tecnologías digitales. La mayoría de los participantes en ambos grupos resaltaron la importancia de la utilización de tecnologías digitales para un papel activo de los adultos mayores en la vida familiar y social. Sin embargo, los integrantes del grupo con nivel socioeconómico medio bajo refirieron mayores barreras para la alfabetización digital y al aprendizaje virtual a lo largo de la vida. En las conclusiones se señala el potencial positivo de las tecnologías digitales para el aprendizaje a lo largo de la vida y para promover un mayor nivel de bienestar para las personas adultas mayores. Asimismo, se discuten estrategias para favorecer la inclusión digital de este grupo social.

Aprehendiendo al aprendizaje

Ingrid Lugo Ariza, Claudia Lucía Ordoñez Ordoñez, Thomas Köhler

En este trabajo mostramos los avances logrados en la aplicación de un modelo de análisis de mensajes publicados en foros virtuales de discusión asincrónica, con el fin de caracterizar los tipos de aprendizaje matemático que los miembros de una ***Comunidad Virtual de Aprendizaje de Matemáticas Básicas*** (CoVA_MB) pueden lograr al participar en ella. En julio de 2015, 229 estudiantes de primer semestre de diferentes carreras universitarias participaron en una CoVA_MB para fortalecer sus competencias de aprendizaje matemático mediante la interacción con otros. Nuestro objetivo es caracterizar y analizar los tipos de aprendizaje matemático que un individuo puede lograr al interactuar con otros en foros virtuales de discusión asincrónica.

Aplicamos un modelo de análisis que permite el examen de la comunicación escrita desde las perspectivas de la participación, la interacción y la cognición. La investigación se llevó a cabo utilizando una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.

Analizamos el contenido del discurso que cada participante publicó en los foros virtuales para caracterizar el ***proceso de participación*** y perfilar el rol desempeñado por cada uno de ellos, luego visualizamos por medio del análisis de redes sociales el "status quo" de la red de discusión creada. Con base en esta información seleccionamos a 22 estudiantes, que participaron en 18 foros y adicionaron un total de 177 mensajes, como grupo muestra de participantes para esta investigación. Seguidamente, caracterizamos el ***proceso de interacción*** dado entre los participantes para encontrar evidencias de la "***presencia cognitiva***". Así, codificamos los mensajes e identificamos la frecuencia de cada uno de los elementos y las categorías (Desencadenar eventos, exploración de ideas, integración y resolución) siguiendo el modelo propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2001), el cual es consistente con las premisas del "pensamiento reflexivo" de John Dewey. Para caracterizar los tipos de ***aprendizaje matemático*** que cada participante del grupo muestra alcanzó, tuvimos en cuenta los estándares matemáticos definidos desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y determinamos las categorías con las cuales analizamos los datos e identificamos los pensamientos y los procesos matemáticos logrados por cada uno de ellos.

Como resultado de las correspondencias encontradas entre las variables que representan los diferentes niveles de análisis encontramos, en los mensajes publicados por la mayoría de los miembros del grupo muestra, evidencias de un alto compromiso de participación pero esto no incidió en el aumento de sus lazos de interacción con otros participantes de la comunidad ni en la mejora significativa de sus habilidades cognitivas. El modelo de análisis nos permitió caracterizar los tipos de aprendizaje matemático que cada uno de los participantes del grupo muestra logró, pero al analizar los resultados no pudimos identificar los componentes (Conceptual, algorítmico, comunicativo, etc) de dichos aprendizajes. Identificamos entonces posibles rutas a seguir para mejorar el modelo de análisis y volver a aplicarlo.

Formación Permanente del Profesorado en TIC: estado de la cuestión, desafíos y mitos por superar

Pablo Sánchez Antolín, Francisco Javier Ramos Pardo, José Sánchez Santamaría

La formación permanente del profesorado, para la promoción del uso pedagógico de las TIC, ha sido un eje prioritario dentro de las políticas de introducción de las tecnologías en los centros educativos. Su traducción en planes de formación no ha dado el resultado esperado en relación a la mejora de la calidad educativa a nivel curricular y metodológico, ni a la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a los desafíos de una sociedad cada vez más tecnológica.

En buena medida se debe a la falta de medidas a nivel macro que acompañen esta introducción de las TIC y a nivel micro que permitan introducir cambios en la gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994). En el mismo sentido, algunos estudio de caso como el de Sánchez-Antolín, Ramos Pardo, & Sánchez Santamaría (2014), evidencian que la mayoría de las acciones responden a 4 de las 21 competencias que establece el Marco Común de Competencia Digital Docente. Formación en la que predominan las competencias centradas en la utilización de las TIC para la transmisión de contenidos, para hacerlos más atractivos, para realizar actividades de comprobación de lo aprendido y para realizar búsquedas y recuperaciones de información.

Por todo ello, en este trabajo se realiza una aproximación al estado de la cuestión para intentar mostrar y discutir en torno a los desafíos pendientes y a los mitos que acompañan, todavía hoy, a la formación permanente del profesorado en TIC para la promoción de la ciudadanía digital. Esta intención se articula a partir de un método descriptivo con un enfoque analítico y crítico, basado en los trabajos previos realizados por los autores y en una revisión documental sobre los elementos constituyentes de la ciudadanía digital. El objetivo es analizar en qué medida la formación inicial y permanente del profesorado favorece la realización de prácticas docentes con TIC encaminadas a lograr una ciudadanía digital responsable.

Los resultados obtenidos hasta el momento informan de que la competencia digital docente se reduce a aspectos instrumentales de las TIC, que no tiene en cuenta otras cuestiones como la innovación con TIC y su uso creativo, la protección de la identidad digital o la participación ciudadana en entornos digitales. Entre los desafíos se apunta la necesidad de formarse y formar a un alumnado que pueda ejercer una ciudadanía activa, además de para favorecer su inclusión social y laboral.

Perspectivas del alumnado sobre la presencia social en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje

Nuria García Perales

INTRODUCCIÓN. La tecnología digital ha posibilitado un nuevo escenario formativo, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA), mediante el que se superan las barreras físicas y temporales del aula expandiendo la acción educativa y el aprendizaje a un contexto interconectado. En estos espacios formativos, la interacción y la comunicación activa de los miembros del EVEA son elementos centrales y cohesionadores de la experiencia educativa atendiendo a sus distintas vertientes: cognitiva, social y afectivo-emocional.

Tomando como referencia para este estudio la presencia social propuesta como uno de los ejes sobre los que pivota la comunidad en EVEA (Garrison *et al*., 2000), se analiza la percepción que el estudiante tiene de la gestación de relaciones sociales dentro del Máster de Educación Digital de la Universidad de Extremadura.

OBJETIVOS

- Identificar las percepciones del alumnado sobre la construcción de la presencia social.
- Determinar las emociones dimanantes de la presencia social.
- Detectar las acciones pedagógias del profesorado que facilitan la presencia social.
- Verificar la expresión emocional del alumnado.

MÉTODO. La investigación en curso se emprende bajo el marco metodológico de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994), cuyo objetivo último es generar teoría sustantiva de rango medio sobre la realidad estudiada.

Bajo la premisa de escuchar y dar voz al alumnado, se han utilizado distintos instrumentos para la recogida de datos: a) Foro y correos electrónicos. Aportan información sobre la naturaleza, contenidos y dirección de la interacción y la comunicación que se lleva a cabo en el EVEA. b) Relato de vida: narración en primera persona, rica en matices, de la experiencia personal del alumnado. c) Entrevista semiestructurada: fluye desde el diálogo para profundizar y aclarar aspectos de interés y suministra nuevos contenidos.

RESULTADOS. Si bien la comunicación establecida entre los participantes del Máster es calificada de correcta y cordial, hay una percepción generalizada de considerar la comunicación mediada por ordenador como un obstáculo para establecer las relaciones sociales necesarias y básicas para conformar una comunidad de aprendizaje, ya que la presencia social se ve entorpecida por la falta de connotaciones afectivas.

La dificultad derivada de la distancia y la pérdida de información transmitida por la comunicación no verbal puede verse amortiguada por el uso del *lenguaje complementado* (Etchevers, 2006), como *emoticones* y alteraciones de las formas lingüísticas. En el caso que nos ocupa, escasean los complementos del lenguaje que

reflejen el estado emocional del alumnado, pero sí se localizan palabras, giros y expresiones con carga, positiva y negativa, emotiva. La dificultad que señalábamos genera sensación de frialdad comunicativa, lo que conlleva que el alumnado derive en emociones de soledad y desvinculación del grupo-clase.

El trabajo colaborativo ha fomentado la comunicación entre el alumnado de los distintos grupos de trabajo mediante herramientas externas a la plataforma en la que se desarrolla el MED. Se obtienen indicios referidos a la temática de las conversaciones, que por lo general se ciñen al trabajo a realizar, el ambiente es más distendido, empleándose un lenguaje más informal y dando cabida al lenguaje complementado. Estas características propician emociones de bienestar vinculadas a la pertenencia al grupo ayudando a reducir la sensación de aislamiento.

CONCLUSIONES. La construcción de la presencia social en este EVEA se ha visto dificultada por factores como la percepción de frialdad del medio predominando en los foros una comunicación estrictamente educativa en la que de manera consciente o inconsciente el alumnado se retrae de exteriorizar sus emociones.

El trabajo colaborativo genera emociones positivas respecto al grupo de trabajo, pero no son lo suficientemente significativas como para extenderse más allá de la tarea y crear una dinámica de cohesión grupal.

La irresistible ascensión al currículum del pensamiento computacional

Jordi Adell Segura, María Ángeles Llopis Nebot, María Gracia Valdeolivas Novella, Sofia Herrero Rico

La reciente incorporación del pensamiento computacional, reformulado como una manera genérica de solución de problemas, a los curricula de la educación obligatoria de un creciente número de países, incluyendo alguna comunidad autónoma española, es un fenómeno que merece cuidadoso análisis. En esta comunicación se propone un primer acercamiento al concepto actual pensamiento computacional y a cómo se ha concretado en el currículum de la educación obligatoria de varios países. Nuestro objetivo es “poner sobre la mesa” una serie de temas que merecen más atención de la prestada hasta la fecha, especialmente por parte de la comunidad académica dedicada a la tecnología educativa, y que forman parte de una especie de agenda mínima de investigación y análisis.

Entre los temas clave a tratar figuran la coexistencia de diversas definiciones sobre qué es el pensamiento computacional, cuál es su relación, por una parte, con la competencia digital y, por otra, con las disciplinas y/o áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), cómo se justifica la necesidad de su introducción en el currículum, cómo se concreta en los distintos niveles educativos desde infantil a secundaria (operacionalizado casi exclusivamente como programación de ordenadores y/o robots “educativos” con lenguajes visuales), cuáles son las implicaciones de este cambio en la formación inicial y permanente del profesorado o cuáles son los intereses reales de las instancias desde las que se financian y promueven iniciativas tanto formales como no formales para que los niños y niñas aprendan a programar ordenadores desde la educación infantil. También recogeremos y valoraremos algunas de las críticas que ha recibido la visión dominante del pensamiento computacional y sobre qué intereses hay detrás de su integración en el currículum.

Para ello utilizaremos una metodología de análisis del discurso sobre un corpus de documentos clave en la elaboración y difusión de la visión dominante sobre el pensamiento computacional y su integración en el currículum de la educación obligatoria.

En todo caso, la presente comunicación es solamente un intento de señalar una serie de procesos que están teniendo lugar a nivel global, que es previsible que en breve nos impacten y que implica un preocupante cambio de perspectiva sobre la formación básica necesaria una persona para vivir en la sociedad de la información.

Inductio: programa de formación b-learning para el profesorado principiante de la República Dominicana.

Carmen Gallego-Domínguez, Carlos Marcelo, Paulino Murillo, Cristina Mayor

INTRODUCCIÓN. La necesidad de desarrollar programas de inducción se ha convertido ya en una política educativa asumida (Alen & Sardi, 2009; Martínez, 2012). En América Latina, diferentes países se han unido en la última década a esta estrategia formativa que viene a considerar el periodo de inducción como uno diferenciado en el proceso de convertirse en docente (Beca Infante, 2012). Las políticas de desarrollo profesional docente están empezando a prestar particular atención al apoyo que necesitan los profesores que se inician en la docencia (Fantilli & McDougall, 2009; Marcelo, 2009).

El programa INDUCTIO pretende favorecer los procesos de inducción a la docencia del profesorado principiante y parte del ***Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*** que, en su artículo 5.2.2 muestra el compromiso por la inducción y su relevancia en las aulas. El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante de enseñanza tanto inicial como básica, y se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015).

OBJETIVOS

- Conocer los problemas con los que se encuentran los principiantes en sus aulas.
- Analizar frecuencia de incidencias y relevancia de cada uno de los principales inconvenientes que docentes dominicanos se encuentran en sus centros educativos.

MÉTODO. Esta investigación se sirve de un diseño cuantitativo de corte descriptivo. Se utiliza un cuestionario en el que participan 345 profesores principiantes y 43 mentores.

El análisis de los datos se realiza mediante el programa de análisis estadístico SPSS (v. 21).

RESULTADOS. Del total de los principiantes participantes, el 85% son mujeres y el 15% hombres. En cuanto a la edad un 34% de ellos tienen edades comprendidas entre 21 y 30 años; un 28% entre 31 y 45 años, y el 38% restante entre 46 y 53 años.
Con respecto a los principales problemas con los que se encuentra el principiante en su día a día como docente destaca la insuficiencia de materiales (51%), seguido del 49% que considera un problema el mantenimiento de la disciplina en el aula. El dar respuesta a las diferencias individuales de sus estudiantes (26%), así como las relaciones con las familias (30%) son temas relevantes. La motivación de los estudiantes (30%), planificación de las clases (18%), no disponer de tiempo libre personal (21%), la cantidad de estudiantes por aula (20%), los aportes de las familias al centro y a sus hijos/as (33%), el contexto cultural y social (24%), trabajar con

estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de distintos orígenes (33%), así como el trabajo excesivo (18%).

CONCLUSIONES. Aunque el programa INDUCTIO tiene pocos meses de existencia, ya podemos constatar los efectos positivos que está teniendo en la dinamización del profesorado principiante así como de los mentores. Por otro lado, se confirman una serie de problemáticas pero no se perciben como una barrera sino que están suponiendo una oportunidad para contribuir al desarrollo de su país. Tal y como se desprende del artículo de Marcelo, Gallego-Domínguez y Mayor (2016) tanto los mentores como los principiantes, en su totalidad, destacan la oportunidad e importancia de participar activamente en INDUCTIO por contribuir a su crecimiento, no solo profesional del campo educativo, sino personalmente. Destacan también la implicación y compromiso necesario por y para la mejora de la calidad de la educación de su país, la República Dominicana. Mentores y principiantes han participado en sesiones formativas presenciales y virtuales, en círculos de aprendizaje, han elaborado planes de mejora, informes de visitas, proyectos de innovación docentes, entre otras acciones y estrategias de formación.

Los diarios como práctica reflexiva en un programa de inducción a la docencia: Inductio en la República Dominicana

Paula Marcelo-Martínez, Carmen Gallego-Domínguez, Carlos Marcelo, Paulino Murillo

INTRODUCCIÓN. La inducción es una etapa crucial en la profesión docente entre la formación inicial y la continua con carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Boerr Romero, 2011; Cox, Beca & Cerri, 2014). Durante el mismo los docentes principiantes tienen que cumplir dos tareas: enseñar y aprender a enseñar (Jensen, Sandoval-Hernández, & González, 2012).

La estructura, organización, duración, condiciones de desarrollo de los programas de inducción varían mucho (Marcelo, 2009). Sin embargo, es la figura del mentor, la que con mayor fuerza los caracteriza y define. Estudios como el de Slaughter-Defoe y English-Clarke (2010) muestran cómo el análisis de las aportaciones de mentores ayudó a implementar mejoras y desarrollar la función de acompañamiento como pieza clave en el proceso de implementación de programas de inducción.

OBJETIVO

- Conocer la realidad de las aulas dominicanas según la visión de maestros mentores

MÉTODO. La presente investigación responde a un diseño cualitativo. La muestra la conforman 32 mentores que participan en el programa Inductio de los que resultan 1.176 páginas de texto, agrupadas en 32 diarios. Se parte de estudios previos (Marcelo, 1991) fundamentando esta investigación en la propuesta de Jordell (1985) que establece tres dimensiones para analizar los problemas del profesorado principiante: personal, didáctica y organizativa. Los datos se analizan mediante ATLASti.

RESULTADOS. Respecto a la metodología destacan las siguientes citas textuales: 1) *metodología de enseñanza: "Los estudiantes observan vídeos y expresan sus puntos de vista y emiten opiniones al respecto"*. 2) *agrupamientos*: "*Asistencia individualizada y por pequeños equipos a los niños".* 3) *trabajo de clase:* "*Tarea dinámica, corrige cuadernos por grupos, siempre activa de un grupo a otro".* 4) *recursos:* "*Empleó algunos recursos para desarrollar el tema, como billetes elaborados por ellos y juegos de parches".* 5) *expresión y comportamiento del principiante*: "*Está muy activa en sus explicaciones".*

En cuanto a la *disciplina* y control del alumnado las reflexiones de los mentores destacan situaciones de desorden: "*La docente no puede seguir el proceso ya que los estudiantes estaban muy inquietos y esto generó indisciplina*".

En relación a la *motivación* del alumnado sobresalen aportaciones donde se evidencian alumnos atentos e interesados a través de metodologías, recursos y materiales interactivos y dinámicos, como el vídeo, manualidades, talleres, etc.: *"Muchos niños levantan la mano para ir a la pizarra y se observa una participación activa"*.

CONCLUSIONES. Los datos obtenidos a partir del análisis de los diarios de los mentores ofrecen una visión de la realidad de las aulas dominicanas que supone el punto de partida para el desarrollo de programas de inducción. En concreto, la metodología, disciplina y motivación se convierten en elementos importantes referidos a esa segunda lengua que autores como Orland-Barak & Yinon (2005) señalan que el mentor debe aprender basada en apoyo, orientación y acompañamiento.

Caracterización de usuarios de repositorios de recursos educativos digitales en Latinoamérica. El caso de *(se omite para revisión)*

Virginia Rodes Paragarino, Adriana Gewerc Barujel, Martín Llamas Nistal

INTRODUCCIÓN. En este trabajo se presenta un estudio descriptivo orientado a una caracterización de los usuarios de repositorios de recursos educativos digitales en Latinoamérica, tomando como caso de estudio a la comunidad de docentes universitarios que han participado en el Concurso de Objetos de Aprendizaje de la Conferencia *(se omite para revisión)* en sus ediciones 2012, 2013 y 2014.

La *(se omite para revisión)* es una comunidad integrada por personas e instituciones interesadas en la investigación, desarrollo y aplicación de las tecnologías relacionadas con Objetos de Aprendizaje en el sector educativo latinoamericano. Desde su creación en 2006 cuenta con más de 600 miembros registrados e iniciativas exitosas en el marco del Programa ALFA III de la Comisión Europea, el CYTED y Red Clara.

La *(se omite para revisión)* organiza su conferencia anual en distintos países de América Latina, que integra un Concurso de Objetos de Aprendizaje desde el año 2009, con una media de 40 contribuciones en cada edición.

Si bien existe un importante corpus de antecedentes, no abundan en la región, salvo algunos estudios parciales sobre repositorios institucionales específicos. Además, del volumen global de repositorios institucionales solo 6% corresponden a Latinoamérica, y gran cantidad de ellos no poseen materiales educativos.

OBJETIVOS. Caracterizar la población que contribuye con repositorios de recursos educativos digitales en el marco de la *(se omite para revisión)*

MÉTODO. Se trata de una investigación descriptiva, en base a un estudio cuantitativo longitudinal, que busca caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Es una población de 283 individuos, Brasil (59,4%), Colombia (13,8%) y Venezuela (12%) representan más del 84% del total de individuos. La mayoría son mujeres., 120 son varones (42%) y 163 son mujeres (58%), siendo la relación de 3 hombres cada 4 mujeres (Momio H/M 0,74).

Se identifican 25 disciplinas de procedencia, Informática, Informática Educativa y Educación, representan más del 63% Le siguen disciplinas del área científica, como Bioquímica (7%), Física (5%) y Matemáticas (4%). El resto presentan representaciones menores aunque es significativa la presencia de disciplinas del área social y artística.

Son 49 Instituciones de Educación Superior (IES) con representación de participantes en por lo menos una de las tres ediciones del concurso en el período estudiado. Brasil, con participantes provenientes de 23 IES, representa el 46,9%, conjuntamente con Colombia, 9 IES (18,4%) y Venezuela (3 y 6,1%). En total las IES de los tres países representan el 71,4% .

A partir de los datos obtenidos en este estudio descriptivo desarrollado en el marco de los participantes en una comunidad, es posible proyectar una caracterización de los usuarios de repositorios de recursos educativos digitales en la región Latinoamericana. Esta caracterización será contrastada en futuros trabajos de índole cualitativa que permitan profundizar en la experiencia de los actores a fin de conocer las dimensiones de la adopción de repositorios de recursos educativos digitales.

AGRADECIMIENTOS. Nuestro agradecimiento a RIURE (CYTED 513RT0471)- Red iberoamericana para la usabilidad de repositorios educativos

Diseño, validación y aplicación de un instrumento cuantitativo para analizar el ple de los estudiantes universitarios.

María del Mar Román García, Manuel Benito Gómez, María Paz Prendes Espinosa

Este resumen presenta el proceso de diseño, validación e implementación de un instrumento cuantitativo basado en la técnica de encuesta con el objetivo de poder analizar el PLE de los estudiantes universitarios de último curso de Grado en España. Este instrumento se enmarca en el proyecto de investigación CAPPLE, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (referencia EDU2012-33256) en el marco del Subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada, en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.

La investigación se ha llevado a cabo con un diseño de tipo exploratorio basado en el diseño de un instrumento cuantitativo y un procedimiento de encuesta. En el proceso de elaboración del instrumento se han llevado a cabo las siguientes fases:

FASE 1. DISEÑO DEL INSTRUMENTO.
A partir del análisis documental y del estado del arte se construye un modelo de PLE articulado en torno a 4 dimensiones, modelo que sustenta la elaboración de variables e ítems que aparecen en el cuestionario (versión 1).

FASE 2. JUICIO DE EXPERTOS.
Se eligen expertos investigadores con experiencia en el estudio de PLE para llevar a cabo esta segunda validación de contenido del cuestionario (versión 1.1).

FASE 3. ENTREVISTAS COGNITIVAS.
Con el cuestionario modificado tras el juicio de expertos, se llevan a cabo entrevistas cognitivas con 24 estudiantes de último curso de Grado de 8 universidades españolas diferentes y de las 5 áreas de conocimiento (versión 1.2).

FASE 4. ESTUDIO PILOTO.
Se lleva a cabo un estudio piloto con 400 estudiantes universitarios (268 mujeres, 132 hombres) de último curso de Grado a partir del cual se obtiene un alfa de Cronbach de 0.93 y se encuentran los factores subyacentes mediante análisis factorial exploratorio lo que nos permite obtener una última versión del cuestionario para su pase en la fase siguiente (versión 2).

FASE 5. ENCUESTA.
Se recogen más de 4000 respuestas de 50 universidades españolas, y de las cinco áreas de conocimiento de estudiantes de último curso de estudios aunque finalmente nos quedamos con 1867 respuestas completas para realizar un primer análisis descriptivo de resultados y con ello poder abordar la siguiente fase.

FASE 6. RECALIBRADO Y AJUSTE DE LA ESCALA.
Estamos actualmente en esta fase de la investigación en la cual a partir de la base de datos completa del cuestionario con las 1867 respuestas depuradas y se dividen en dos sub muestras aleatorias de 947 casos (submuestra 1) y 920 casos (submuestra 2)

respectivamente para llevar a cabo una recalibrado y reajuste de la escala usada (submuestra 1) así como contrastar el modelo inicial con los datos obtenidos (submuestra 2) mediante análisis factorial confirmatorio lo que nos ha permitido analizar la validez del modelo y sus componentes, así como elaborar una última y definitiva versión del instrumento que procederemos a difundir de cara a futuras investigaciones sobre este tema.

Iniciación a la programación con Scratch: una experiencia de formación con futuros

José Luis Serrano Sánchez

En este trabajo se presenta una experiencia de innovación docente llevada a cabo en la asignatura “Aplicaciones sociales de las TIC para la escuela y el tiempo libre” del Grado de Primaria, impartida en ISEN Centro Universitario adscrito a la Universidad de Murcia. La finalidad fue fomentar el desarrollo del pensamiento computacional entre los futuros docentes de Educación Primaria.

El interés de esta experiencia surge del valor demostrado del desarrollo del pensamiento computacional en edades tempranas. Wing (2006) propone que es útil para la resolución de problemas mediante el diseño de sistemas y soluciones representadas como secuencias de instrucciones y algoritmos.

Una de las herramientas más utilizadas para aprender a programar es Scratch. Este programa permite el uso de técnicas de visualización para conjeturar y experimentar soluciones de diversa naturaleza (Vidal et al., 2015). Además, ofrece un entorno de programación visual y sin la complicación de sintaxis que tienen otras herramientas, facilitando de esta manera el desarrollo del pensamiento computacional (Pérez y Roig, 2015).

El desarrollo del pensamiento computacional de los estudiantes se puede hacer desde cualquier disciplina de conocimiento, relacionando de esta manera contenidos específicos de diversas asignaturas en Educación Primaria. En esta experiencia de innovación, los futuros maestros de Primaria se iniciaron en la programación con Scratch mediante la realización de proyectos colaborativos en grupos reducidos de trabajo (4-5 alumnos).

La finalidad de estos proyectos interdisciplinarios era que los alumnos diseñasen y programasen un recurso educativo con Scratch partiendo de los intereses de los propios alumnos, debiendo estar relacionados con temas sociales y actividades escolares. Se llevó a cabo una metodología activa en la que los alumnos trabajaron de manera colaborativa fomentándose la interacción entre profesor y alumnos.

Todos los proyectos[43] (incluyen los recursos generados con Scratch) fueron compartidos por los alumnos desde sus diferentes blogs de trabajo.

[43]Acceso a los proyectos: https://goo.gl/Hf9Iku

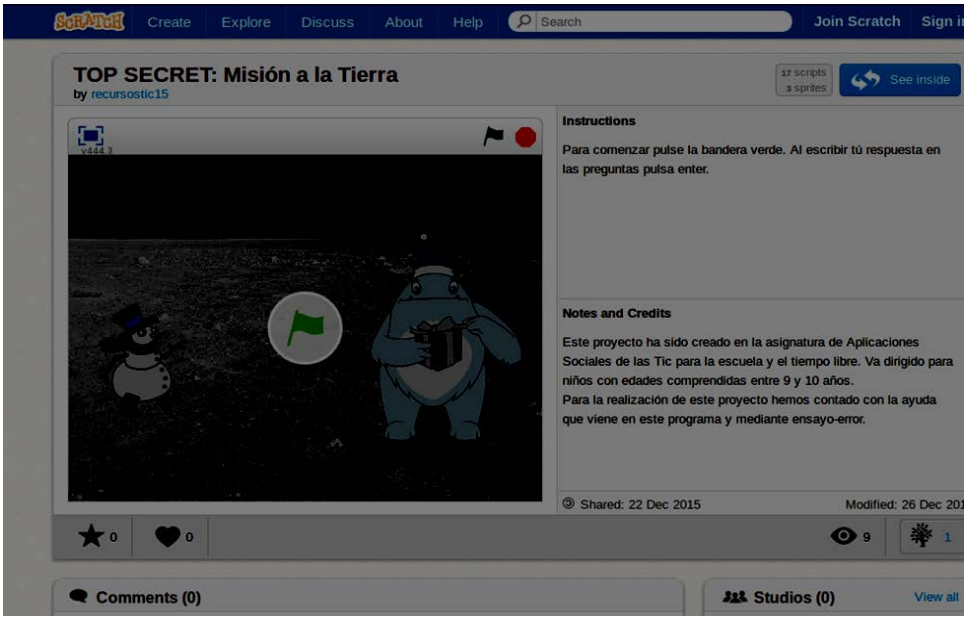


Figura 1. Recurso creado por las alumnas Melania, Laura, Eva y Mónica. Disponible en https://scratch.mit.edu/projects/90965156/

Finalizada la experiencia, se solicitó la colaboración de los alumnos para la realización de una entrevista individual con el fin de recabar información sobre el proceso seguido y así poder valorar la experiencia teniendo en cuenta la opinión de los participantes. El estudio no está cerrado puesto que se encuentra en la fase de análisis de datos. Sin embargo, como resultados preliminares decir que los estudiantes en general aprendieron las nociones básicas de programación con Scratch, encontrando como principal dificultad el tiempo que exige dominar cada elemento del programa. Además, consideran la importancia de enseñar y aprender a programar en la etapa de Educación Primaria como estrategia para el desarrollo de la creatividad y el fomento del trabajo de los contenidos de manera transversal.

Desarrollo de la competencia digital del alumnado Abalar (Galicia). Estudio etnográfico en la escuela primaria.

Almudena Alonso Ferreiro, Adriana Gewerc

Los cambios producidos por el progreso tecnológico en los primeros diez años del siglo XXI han provocado la necesidad de introducir, en las instituciones educativas, nuevas competencias que permitan a los niños, niñas y jóvenes incorporar las formas culturales, de comunicación, difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales. Este aprendizaje se convierte en un requisito imprescindible para la participación social plena, activa y crítica en este momento histórico (Area & Pessoa, 2012; Knobel & Lankshear, 2014).

En España, es la *LOE* (2006) la primera ley educativa que recoge estas nuevas alfabetizaciones en sus currículos de enseñanzas mínimas. Una regulación que se concreta en Galicia en el *Decreto 130/2007, del 28 de junio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia* (2007). El objetivo de la investigación que se presenta en esta comunicación es comprender cómo se están desarrollando las prácticas escolares derivadas del anterior decreto, en lo relativo a la competencia digital del alumnado.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, adecuado para comprender la realidad socio-educativa circundante. Se presenta un diseño basado en estudio de caso (Stake, 1998; Yin, 2013) con enfoque etnográfico (Rockwell, 2008). Este enfoque supone permanecer en el campo por un período prolongado de tiempo, con el fin de observar lo que sucede en el día a día en la escuela, más allá del conocimiento declarativo de los actores del contexto escolar. Se seleccionó una escuela de Galicia inmersa en el programa Escuela 2.0 (Proyecto Abalar) desde su inicio. Se realizaron observaciones, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. Los datos fueron analizados siguiendo la teoría fundamentada utilizando el software Atlas.ti 7.

El análisis refleja que existe un fuerte impulso desde la dirección del centro por integrar las tecnologías en los procesos de aprendizaje; si bien la realidad de las aulas Abalar mantiene formas tradicionales de enseñanza, donde las tecnologías han entrado de forma ubicua reforzando, en su mayoría, estos enfoques tradicionales. La propuesta principal se basa en el uso de software de práctica y ejercitación, que permite aprender *de* las TIC (Vivancos, 2008). Mientras que la propuesta de prácticas alternativas que buscan aprender *con* las TIC (Vivancos, 2008) es anecdótica.

Se han producido cambios en las aulas con la entrada de las tecnologías (Cuban, 2015); sin embargo aún no se ha producido un cambio metodológico en las prácticas. El peso de la gramática escolar y su influencia sobre la tecnología (Selwyn, 2011), favorece la incorporación de los medios para hacer lo que ya se hacía, lo cual limita las posibilidades del alumnado de desarrollar su competencia digital. Las prácticas donde las tecnologías digitales se presentan como un nuevo entorno para el aprendizaje, con oportunidades para la solución de problemas, la producción de creaciones culturales, etc. son las que favorecen el desarrollo de esta competencia (Adell, 2010; Vivancos, 2008), pero su presencia en la escuela es escasa.

Los materiales didácticos impresos y digitales en la administración local

Denébola Álvarez Seoane, Jesús Rodríguez Rodríguez

Los estudios sobre curriculum han prestado atención al instrumento que hegemoniza el desarrollo curricular en las aulas: los libros de texto. Entre las problemáticas por las que se han preocupado estas investigaciones Martínez y Rodríguez (2010), Area, Parcerisa y Rodríguez (2010) y Álvarez y Rodríguez (2014) han recogido aquellas sobre la elaboración de materiales alternativos que incluyen el análisis de materiales didácticos elaborados por el profesorado como iniciativas que contextualizan y adaptan las propuestas de enseñanza – aprendizaje a la realidad del alumno, si bien destacan como poco desarrolladas las investigaciones sobre las características y el análisis de los materiales didácticos producidos en el contexto no formal o la atención a la diversidad política y cultural de los contenidos y discursos ideológicos subyacentes en los materiales. Paralelamente, los ayuntamientos han apostado por una educación inmersa en el territorio que se preocupe por el descubrimiento y puesta en valor de la identidad y patrimonio municipal donde ha tenido cabida la elaboración de materiales didácticos. En una investigación de doctorado desarrollada en la Universidad de Santiago de Compostela hemos prestado atención a la administración local como institución que impulsa la elaboración de materiales didácticos y nos hemos preguntado sobre las características y los procesos de elaboración de los materiales didácticos elaborados por los ayuntamientos. Hemos analizado más de mil recursos elaborados por los ayuntamientos de la provincia de A Coruña y administrado un cuestionario a los responsables de la elaboración de materiales didácticos en los 93 ayuntamientos de la provincia, observando entre otros resultados que la edición formal no es una preocupación (68’8% de los recursos no tienen ISBN o DL), que su publicación es planeada (63,7% de los recursos tienen vinculación con un programa municipal) o que hay un número parejo de recursos digitales e impresos (47’9% impresos, 46’5% digitales y 5’6% en ambos formatos). En esta comunicación analizamos el proceso general de elaboración atendiendo a la planificación, el diseño, la publicación y la divulgación del material didáctico.

Implementación de una Red de Investigaciones de Tecnología Avanzada para el potenciamiento de procesos de educación superior por medio de servicios académicos tecnológicos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la

Danilo Alberto Vera Parra, Roberto Ferro Escobar

OBJETIVO. Presentar evidencias de la implementación de servicios de tipo tecnológico de una red de investigaciones de tecnología avanzada, como caso de éxito en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá, Colombia.

RESUMEN. Este artículo está enfocado al análisis y socialización del proceso de diseño e implementación de una red de investigaciones de tecnología avanzada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Ciudad de Bogotá – Colombia, cuya plataforma tecnológica desarrollada por personal propio ha permitido la apertura de servicios de tipo tecnológico enfocados a la investigación científica y educativa de la comunidad universitaria. El análisis determina el alcance de la red de investigaciones la cual está compuesta por un equipo de profesionales de distintas disciplinas, dejando en claro el potencial alcanzado en la implementación de servicios que facilitan la satisfacción de necesidades académicas y científicas de población estudiantil. Se presentan evidencias sobre la eficacia que los servicios ofrecidos han tenido sobre el contexto universitario con relación a procesos de investigación científica y crecimiento docente.

Ambientes de simulación virtual, entornos educativos virtuales en OpenSim, plataformas Moodle, sistema algebraico computacional SageMath, RStudio, capacitaciones para el uso de servicios orientadas por personal idóneo con estrategias pedagógicas especiales, sistemas de información para estructuras de investigación, transmisión de eventos académicos en vivo y demás servicios que presta la red de investigaciones de tecnología avanzada de la Universidad Distrital, han aportado positivamente al proceso de formación de los estudiantes. Por lo anterior, se concluye que la red es un factor importante y facilitador de los procesos de educación e investigación que se adelantan en la universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ABSTRACT. This article is focused on the analysis and socialization of the process of designing and implementing a research network of advanced technology at the University Francisco José de Caldas in the city of Bogotá - Colombia, whose technological platform developed by our own staff has allowed the opening of services focused on the scientific and educational research of the university community technology type. The analysis determines the scope of the research network which is composed of a team of professionals from different disciplines, making clear the potential achieved in the implementation of services that facilitate the satisfaction of academic and scientific needs student population. Evidence on the effectiveness that the services offered have had on the university context in relation to processes of scientific research and educational growth are presented.

Environments virtual simulation, virtual learning environments in OpenSim, Moodle platforms, computer algebra system SageMath, RStudio, training for the use of services oriented by qualified personnel with special educational strategies, information systems research structures, transmission of academic events live and other services provided by the network of research of the University District advanced technology, have positively contributed to the training of students. Therefore, it is concluded that the network is an important factor and facilitator of the processes of education and research underway in the District University Francisco José de Caldas.

Vaivenes formativos de un maestro tecno-entusiasta educativo

José Ignacio Escudero Legarreta, Daniel Losada Iglesias

La construcción de un trabajo doctoral y la de un objetivo, que es encontrar el perfil de maestro innovador, nos lleva a cuestionar si el uso de las TIC es un peaje a pagar. Ello hace que analicemos en los sujetos procesos anímicos y emocionales tales como la tecnofobia o la tecnofilia (Sancho, 1998), al margen de otras variables que toman parte también.

La metodología cualitativa, basada en la vivencia o relato de vida de corte narrativo-autobiográfico de uno de los autores de la comunicación. El análisis de discurso como procedimiento y el cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula a través de las TIC como estrategia de motivación del profesorado como objetivo. Aportando luces y sombras a la comunicación del carácter de un maestro tecno-entusiasta. La recogida de datos,la historia de vida o relato de vida es una vía de acceso privilegiada a los procesos formativos (Guirland y Rangel, 2003). Es por su mediación que proceden a esa “extensión de los observables”. Un fragmento da acceso a una totalidad. Unas palabras y unas páginas permiten acceder a lo que es más significativo en una vida. La memoria guarda huellas significativas, y el relato las restituye en una temporalidad biográfica. El uso del relato, reposa en esos dos postulados.

Una autobiografía de un maestro con vaivenes formativos personales y la influencia de las tecnologías en su proceso de aprendizaje, aplicables profesionalmente ahora en el proceso de la enseñanza en el Grado Superior de Educación Infantil donde actualmente es docente. Es posible señalar tendencias y no conclusiones definitivas ni válidas para cualquier maestro. Sin embargo, en esa atipicidad del desarrollo profesional existe una gran reflexión y recopilación de información. Ahora me asalta una gran duda identitaria, **¿Soy un Maestro Innovador?**

Innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos. Para poder plantear nuevas propuestas, tengo que tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite para proponer cambios, cambios basados en dotar de herramientas al alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”, así como conocer al grupo al que tendrá que acompañar en su proceso de aprendizaje.

Diseño de una pantalla interactiva para promover la diversidad cultural y los entornos digitales en Centros de Ciencias

Anastasia Porta Vales, María Del Carmen Mato Carrodeguas

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) constituyen una herramienta multidisciplinar en cualquier ámbito cultural-educativo permitiendo trabajar todos los contextos del lenguaje: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. En la primera década de este siglo se inicia en tecnología educativa el *Mobile Learning*, hasta su actual estado de consolidación ha estado en continua evolución destacándose tres fases (Pachler, 2010): tecnocéntrica; evolutiva a partir del e-Learning; y centrada en la persona y su contexto de aprendizaje. Los recursos móviles, smartphone, tablet y phablet con aplicaciones (apps) para desarrollar realidad aumentada, geolocalización y marcadores como los códigos QR ofrecen muchas posibilidades en entornos de aprendizaje y luego, estudiar como los estudiantes, profesores e investigadores los aprovechan ofrece un camino prometedor para desarrollar usos mejores (Linn, 2002). Como enseñanza-aprendizaje de las ciencias, el proyecto *INGENIA: Ingeniería Accesible* pretende usar las NTICs para la creación de contenidos educativos multimedia diferenciados para niños y para adultos. Como caso experimental, se proporcionó un aprendizaje constructivista de un contenido específico, el espacio, en la pantalla del módulo Ariane 5 del Museo Elder de la Ciencia y la Tecnología de Las Palmas.

El *paradigma de la diversidad* es multidimensional y las nuevas propuestas pedagógicas del siglo XXI han introducido las Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) que necesitan recursos educativos y ayudas técnicas diferentes. Para la creación de un *museo inclusivo,* la *arquitectura de contenido* se sustentó en la didáctica de las ciencias experimentales y se desarrollaron *estrategias de comunicación* dirigidas a todos los usuarios, niños y adultos, discapacitados visuales (DV) y auditivos (DA) para fomentar que «no hay gente discapacitada, sino sociedades inaccesibles a la diversidad». Por tanto, el organigrama contiene tres vías de acceso con dos niveles de anidamiento: adultos, niños mediante una mascota (Figura 1) y sensaciones.

Figura 1: Mascota ElderSat.

El mapa de navegación sencillo de ejecutar mediante un TouchPad es independiente del *estigma digital* del visitante, solo se escoge el camino de aprendizaje. Para disminuir el esfuerzo lector, se consideró: texto reducido, contraste, fuente, metáforas, símiles, experiencias cotidianas y vocabulario sencillo. Los programas para vídeos y animaciones: Adobe (Illustrator, Photoshop, After Effects y Flash) y la música bajo la Licencia Creative Commons, reconocimiento 3.0. Un museo de ciencias (MC) es un escenario complejo y usar cámaras permitirá observar la conducta de los usuarios gracias a parámetros como la accesibilidad, atractividad y atrapabilidad (Asensio, Pol y Gomis, 2001).

La simbiosis entre didáctica y NTICs, *interactividad didáctica*, diseña módulos “minds-on”, versátiles ante la diversidad cultural de un MC.

Herramientas y apoyos tecnológicos para todos los estudiantes

Ana Isabel Arathoon

Como dice el Dr. David Rose del *Center for applied Special Technology* (CAST), todos los estudiantes son tan diversos como las mismas huellas dactilares; todos aprendemos con un estilo único. Por lo tanto, es muy importante conocer, explorar e implementar herramientas de tecnología de asistencia y principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para que todos los estudiantes sin importar sus diversidades, puedan maximizar su potencial. Estas herramientas ayudan y apoyan a los estudiantes para lograr ser académicamente independientes y exitosos.

Esta presentación se enfocará en algunos ejemplos de tecnologías de apoyo que pueden convertirse en herramientas cruciales para ser aprendices de por vida. Por ejemplo, el bolígrafo inteligente y su aplicación como herramienta en el aprendizaje para apoyar el proceso de tomar notas, almacenar conceptos de memoria de corto a lardo plazo y como un instrumento de estudio. Esta presentación, también se enfocara en la exploración de *Kurzweil 3000* como una plataforma digital la cual aplica los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje como una herramienta de apoyo en los estudios. Esta plataforma, está diseñada con el propósito de decodificar materiales digitales para interactuar con cualquier contenido de aprendizaje. Al mismo tiempo, nos ayuda a implementar los principios DUA y mejorar la oportunidad de aprendizaje sin importar cuales son las habilidades o dificultades de los estudiantes. *Kurweil 3000* es una herramienta con muchos apoyos basados en el DUA, y apoyos durante el aprendizaje junto con las conexiones de uso del bolígrafo digital con estos mismos principios.

PCPI: masculinidad como factor de riesgo de relaciones no igualitarias y violentas en el aula

Raquel López Carrasco

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo se halla enmarcado en una investigación más amplia titulada *Género: identidades, estereotipos y roles. Un estudio empírico con población no universitaria de la Comunidad de Madrid.*

Nos hemos centrado en analizar la etapa educativa de Programas de Cualificación Profesional Inicial o PCPI (conocida desde la implantación de la LOMCE como FP Básica) por haber mostrado mayores niveles de masculinidad en facetas importantes de la categoría género y en las expectativas de futuro de su alumnado.

Este fenómeno tiene relevancia porque hay evidencias de la relación entre *masculinidad* con mayores índices de violencia en el aula a nivel general, y en las relaciones de pareja, en particular.

OBJETIVOS

- Conocer si el alumnado de PCPI analizado se describe en mayor medida con rasgos considerados masculinos (p.e. líder, individualista, egoísta, aventurero,...); si atribuye más rasgos masculinos a los chicos y a las chicas en general; y si considera más apropiados los atributos considerados estereotípicamente masculinos cuando describe a su padre, madre, amiga, amigo y pareja ideal (una muestra de roles relacionales)
- Conocer si el alumnado de PCPI se plantea un futuro marcado por estilos de vida estereotípicos y, en este caso, si se decanta por los considerados socialmente más masculinos o más femeninos.
- Analizar el peso de la masculinidad en esta etapa, y sus implicaciones teóricas y prácticas en el aula en relación con la violencia interpersonal en general, y de relaciones de pareja en particular.
- Proponer líneas de intervención para prevenir las relaciones asimétricas en el aula entre chicos y chicas, como forma de avanzar hacia la eliminación de la violencia de género.

MÉTODO. Se ha realizado un estudio empírico con una muestra de 1822 estudiantes no universitarios de la Comunidad de Madrid, con un diseño ex –post-facto.

Se ha analizado la variable *Etapa Educativa* como variable sociodemográfica, extrayendo los resultados relativos a PCPI, y las variables *Identidad de género, Estereotipos de género, Roles relacionales* y *Expectativas de Futuro* como variables criterio o estudiadas.

El instrumento de medida empleado para la evaluación de identidad y estereotipos de género ha sido el desarrollado por López-Sáez y Morales (1995) basado en el BSRI. Y para la evaluación de las expectativas de futuro un instrumento desarrollado ad hoc.

Se ha realizado análisis estadísticos de carácter descriptivo (distribución de frecuencias y porcentajes) y correlacional (tablas de contingencia y estadísticos “Chi” cuadrado)

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los datos ponen de relieve un claro predominio de los atributos masculinos en las identidades, estereotipos y roles relacionales ideales del alumnado de PCPI.

Su relevancia no parece limitarse al plano descriptivo, pues también influyen en los estilos de vida que consideran ideales y hacia los que, presumiblemente, tenderán.

Por tanto, PCPI supone un colectivo de riesgo en cuanto a relaciones asimétricas entre chicas y chicos, por lo cual se plantean medidas de intervención específicas y generales para favorecer las relaciones igualitarias en el aula, y avanzar hacia la desaparición de la violencia de género.

Competencia digital y educación mediática. Realidad en el aula

Rafael González Rivallo

INTRODUCCIÓN. La presente comunicación pretende exponer los principales resultados obtenidos de un trabajo de investigación sobre integración de la competencia digital y la educación mediática en las aulas, realizado en un centro educativo ordinario.

Se parte de la actual nomenclatura de “Centro TIC” de la que muchos centros gozan y desde la que pretendemos analizar cuáles son aquellos aspectos básicos que dicha denominación contempla. Además, se pretenden mostrar los aspectos básicos y elementales que por parte de la educación obligatoria deberían contemplarse en relación al tratamiento y desarrollo de la competencia digital y la educación mediática.

OBJETIVOS. Con este estudio nos planteamos, por tanto, una serie de objetivos que giran en torno a la problemática presentada anteriormente.

a) Clarificar el concepto de “Centro TIC”, atendiendo a las reflexiones y valoraciones que los distintos expertos realizan sobre el mismo.
b) Analizar el contexto escolar estudiado, comprobando el tratamiento que se realiza de la competencia digital y la educación mediática a nivel de centro.
c) Comprobar la presencia y/o ausencia de las TIC y los medios de comunicación en el aula.
d) Elaborar una guía práctica de consulta que permita establecer senderos de mejora de la integración de las TIC y los medios.

MÉTODO. El método seguido para realización de este estudio es de corte interpretativo, donde la metodología utilizada para ha sido principalmente cualitativa, pues hemos abordado la realidad de nuestro objeto de estudio sin plantearnos una hipótesis previa de partida, sino con la firme intención de conocer el contexto analizado. Ha sido una investigación de carácter inductivo, donde se ha tratado de modo holístico tanto al escenario como a los participantes del estudio. Para la obtención de la información de nuestro estudio se han realizado diversas técnicas de recogida de información, entre las que podemos citar: a) análisis documental; b) cuestionarios; c) entrevistas individuales semiestructuradas; d) observación participante. Con ello, pretendíamos conocer la realidad de un caso singular.

RESULTADOS. De los resultados obtenidos podemos destacar los siguientes:

- El 80% de los docentes del escenario estudiado no utilizan o utilizan con nivel bajo el ordenador para la realización de trabajos colaborativos con los alumnos, aunque su nivel en la realización de otras tareas informáticas sí que es más elevado.
- Una muestra significativa de docentes señala que la legislación actual no contempla suficientemente tiempos específicos para el tratamiento y desarrollo de una educación mediática.
- La formación técnica, didáctica y educativa en TIC de los docentes depende en gran medida del esfuerzo y la apuesta personal del docente.

CONCLUSIONES

- La formación en TIC del profesorado del centro analizado todavía necesita grandes progresos.
- El alumnado del centro analizado, aun siendo nativo digital, necesita recibir una más completa Alfabetización Mediática e Informacional.
- La legislación educativa actual debe profundizar en torno a la competencia digital y la educación mediática.

El diseño de situaciones didácticas en estudiantes de posgrado a partir del trabajo colaborativo en foros virtuales

Maria Guadalupe Veytia Bucheli

El diseño de situaciones didácticas para los docentes de educación básica constituye una de las tareas fundamentales en su quehacer cotidiano con sus alumnos, pues requiere de una estructura clara y creativa en donde se trabajen los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la actividad que les permitan cumplir con las competencias establecidas, los aprendizajes esperados, y generar de esta manera procesos de evaluación y de mejora continua. En este sentido, una de las Unidades Académicas que se trabaja en la Maestría en Educación Primaria de una institución pública en San Luis Potosí, México, se refiere al diseño y organización de actividades, la cual está orientada a desarrollar situaciones didácticas en donde se fortalezcan los procesos de evaluación formativa en sus alumnos de primaria, lo cual les permita llevar a cabo un análisis de su práctica docente a través de procesos de autoevaluación como de coevaluación. Es por ello que la investigación que se llevó a cabo, tuvo como propósito analizar el diseño de las situaciones didácticas realizadas por los estudiantes del posgrado a partir del trabajo colaborativo en los foros. La metodología que se utilizó fue la de análisis de contenido, la población objeto de estudio fueron los 11 estudiantes de la Unidad Académica de Diseño y Organización de Actividades, de los cuales 5 son hombres y 6 son mujeres. Como instrumentos para la recolección de información se empleó la Plataforma Moodle con el tipo de Foro en donde cada persona inicia un debate. Se llevó a cabo el análisis de dos de los diseños construidos, estableciendo como consigna que cada estudiante debía de subir al foro el diseño construido, y retroalimentar por lo menos el diseño de dos compañeros argumentando su participación con elementos empíricos, así como sustento teórico que reflejara su argumentación desde una postura didáctica y de la disciplina que se está trabajando en el para la elaboración del diseño. En cuanto a las fortalezas identificadas en los diseños construidos se encuentran: el empleo del juego como estrategia para favorecer el aprendizaje de los alumnos, la diversificación en los tipos de actividades, así como el manejo adecuado de las técnicas empleadas; como áreas de oportunidad se sugiere reducir el número de instrumentos que se emplean para los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con sus alumnos, puntualizar los indicadores que van a utilizar para evaluar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para argumentar las aportaciones de los estudiantes, presentan como sustento teórico a las posturas de autores como: Sadler (1989), Bodroba (2004), Tobón (2010), Frola y Vázquez (2013), Solé (2007), Paul y Elder (2005), los cuales reflejan posturas tanto orientadas a la pedagogía como a la disciplina desde la cual están presentando sus diseños. La realización de este tipo de actividades permitió enriquecer el diseño de las situaciones didácticas de los estudiantes, así como generar ajustes antes de su implementación, lo cual favoreció los procesos de análisis y reflexión en los estudiantes de una manera significativa.

Comunicaciones virtuales

Opiniones y usos del alumnado y el docente como nexo sobre la integración de las TIC. Un estudio de caso

Sergio Manuel Díaz Fernández

Las crecientes demandas y retos vinculados con la integración de las TIC en el contexto educativo provocan el surgimiento de necesidades descompensadas. En este sentido, las investigaciones se han orientado hacia la definición y el conocimiento de un entorno tecno pedagógico que permita lograr un adecuado ajuste. En un principio, se desarrollaron procesos investigativos de corte cuantitativo centrados en el estudio tecnológico y de infraestructuras. La evolución en los planteamientos educativos emplaza los procesos investigativos hacia desarrollos cualitativos o mixtos que permitan profundizar en la realidad del contexto y conocer los matices de los agentes claves del proceso, implicando una mayor profundidad.

Se producen nuevas investigaciones con esta orientación, aunque en muchos casos entendiendo a los agentes claves de forma separada, sin interconexión. Es pues, en este punto, donde se sitúa la presente investigación, atendiendo tanto al alumnado como al profesor de forma conjunta en la búsqueda de nexos que posibiliten un adecuado ajuste y equilibrio.

El objetivo de esta investigación es el análisis de las opiniones y usos del alumnado y del profesor sobre la integración de las TIC en el aula de inglés, considerando los usos y recursos TIC más usuales de todos los grupos, así como factores internos y externos intervinientes en la inclusión de las TIC, para establecer estrategias de mejora mediante la integración cruzada de todas las aportaciones.

Se realizó un estudio de caso de corte mixto utilizando una encuesta, administrada a una muestra de alumnos/as de un mismo Instituto, conformados en tres grupos, y a su docente. Los datos cuantitativos fueron sometidos a análisis porcentuales, mientras que parte de los datos cualitativos se trataron mediante matices DAFO para el análisis, y posteriormente, se desarrollaron matrices MAFE que posibilitaran la definición de estrategias de forma conjunta.

Los resultados obtenidos evidencian una evolución digital diferencial entre grupos, con entornos personales de aprendizaje (PLEs) intragrupales muy similares, lo que permite establecer una ruta de trabajo e inclusión que mejoraría la adecuación TIC en el aula. A su vez, surge la posibilidad de establecer conexiones en y entre los grupos de estudio, proyectando un ajuste tecnológico que proporciona mayores posibilidades de éxito, al entender por igual a las aportaciones del docente y del alumnado.

Por otro lado, el análisis matricial DAFO no solo confirma una orientación positiva hacia la integración de las TIC, sino que posibilita atender a factores y posicionamientos diferenciados entre el alumnado y el docente sobre su inclusión. Sin duda, hay discrepancias, pero lo más importante es la posibilidad de establecer nexos y ajustes acordes a todos los grupos. En este sentido, los desarrollos con matrices MAFE han propiciado la atención a factores internos y externos para la definición de estrategias de futuro en el aula.

Identidad Digital Y Reputación Online. Aplicación En El Aula Universitaria

Concepción Torres Begines, Juan Lucas Onieva López

Conceptos como marca personal, identidad digital y reputación online son utilizados cada día de manera masiva, aunque pocos conocen su verdadero significado y funcionalidad. Todos ellos nos sirven no solo para conocer nuestro propio peso en la red de redes, sino también para filtrar la fiabilidad de las fuentes de las que obtenemos la información que compartimos con otros. El objetivo de este artículo es demostrar la necesidad de una doble formación por parte del cuerpo docente y del alumnado sobre los conceptos de identidad digital y reputación online. Para ello, se parte de la definición original, presentada en el ámbito de la publicidad y el marketing, para centrarnos luego en su uso estrictamente académico. Para justificar la necesidad de formación en este campo, se presenta en la última parte del estudio una práctica llevada a cabo en varios cursos en el ámbito universitario, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Durante el ejercicio se propuso a los alumnos trabajar su competencia digital a través de la búsqueda, análisis y curación de recursos TIC presentes en las redes sociales y referentes a las asignaturas de Didáctica de la Lengua y Literatura Infantil. Para completar su trabajo se les dieron una serie de parámetros que debían tener en cuenta: 1) su peso en la red social (aspecto cuantitativo), 2) su apariencia (aspecto formal), 3) su actividad informativa (aspecto cualitativo) y 4) su actividad social (aspecto comunicativo). Tras el análisis de los conceptos y la puesta en práctica de la actividad, se concluyó la falta de conocimiento por parte del alumnado de unas herramientas necesarias para la constitución de su PLE y su aprendizaje para toda la vida, el cual mejoraría considerablemente con la adquisición de la capacidad para filtrar los contenidos digitales teniendo en cuenta aspectos como la marca personal, la identidad digital y la reputación online.

Hábitos de estudiantes universitarios en el uso de los videojuegos

Carmen Gallego-Domínguez, Paula Marcelo-Martínez

INTRODUCCIÓN. Los videojuegos son en la actualidad una de las mayores herramientas de ocio y entretenimiento para los llamados “nativos digitales” (Prensky, 2001), lo que les confiere la habilidad para hacer uso de cualquier herramienta digital que se les presente. Éstos conciben estas herramientas como instrumentos de fácil acceso y uso con los que divertirse, comunicarse y establecer redes a través de múltiples plataformas. Los videojuegos son una de ellas.

Por lo tanto, este recurso adquiere un carácter pedagógico en tanto que supone una herramienta con la que los usuarios aprenden. Por ello, esta investigación pretende realizar un diagnóstico de los hábitos de los universitarios en cuanto al uso de videojuegos concibiendo esta herramienta como un elemento potencial del aprendizaje.

OBJETIVOS. Esta investigación pretende:

- Averiguar la frecuencia de utilización de videojuegos en estudiantes universitarios.
- Conocer el lugar destinado al uso de videojuegos en los universitarios.
- Analizar qué género de videojuego son los más utilizados por los universitarios.
- Evaluar cuánto tiempo invierten los sujetos encuestados en jugar a videojuegos a la semana.

MÉTODO. Este estudio responde a una metodología cuantitativa, de corte descriptivo. Para el desarrollo de los objetivos se diseña un cuestionario ad hoc destinado a estudiantes de la Universidad de Sevilla. El cuestionario fue respondido por un total de 107 sujetos seleccionados por medio de un muestreo aleatorio simple. Con respecto al análisis de los datos, se utiliza el software SPSS (v.21) y la estadística descriptiva.

RESULTADOS. En relación al primer objetivo, las frecuencias se distribuyen con valores similares, donde un 30% comenta que nunca juega a videojuegos y un 29% afirma que casi nunca lo hace. Sin embargo, encontramos que un 21% juega bastante y un 20% dice jugar muy a menudo.

En referencia al segundo objetivo, un 60,7% lo hace “en casa”. Por el contrario, un 1,9% “en la calle”, así como “en casa de amigos” o en “la facultad o trabajo”, con una frecuencia de 2,8% para ambas opciones.

Con respecto al tercer objetivo, el género “estrategia” obtiene un 43,9%, siguiéndole “simulación” (24,3%) y “arcade” (22,4%). Por otro lado, el género menos utilizado fue el “deportivo” con un 12,1%.

Finalmente, para el cuarto objetivo se observa que casi la mitad de los encuestados (44,9%) juega a videojuegos “menos de 1 hora” a la semana. Por el contrario, sólo un 5,6% afirma hacerlo “Entre 10 y más de 20 horas”.

CONCLUSIONES. La interpretación de los datos obtenidos confirma que los videojuegos ocupan un lugar importante en el ocio del perfil de los nuevos estudiantes universitarios coincidiendo con lo señalado por Prensky (2001).

En este sentido, se entiende el trasvase de los videojuegos al ámbito educativo en investigaciones sobre su utilidad en el mismo como la de Revuelta y Guerra (2014) partiendo de las ventajas que esta herramienta aporta partiendo de que suponen un medio propio de la cultura en la que están inmersos los universitarios.

Videojuegos: las motivaciones entre los universitarios

Paula Marcelo-Martínez, Carmen Gallego-Domínguez

INTRODUCCIÓN. Los videojuegos pueden ser eficaces instrumentos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya no solo por el atractivo que despiertan, sino por las múltiples habilidades y capacidades tanto cognitivas, sociales, personales o psicomotrices, entre otras, que pueden fomentar en los que los consumen (Revuelta & Guerra, 2012).

Los videojuegos son una excelente herramienta de enseñanza, ya que los niños y jóvenes están predispuestos de manera natural a jugar a través de estos dispositivos electrónicos, es lo que hacen a diario y es lo que les motiva. Por lo tanto, resulta necesario utilizar y potenciar de la mejor manera posible estos conocimientos en los procesos de aprendizaje en el aula. Sin embargo, es imprescindible que ese uso de las tecnologías y, en este caso de los videojuegos, vaya siempre acompañado y guiado por los conocimientos del profesorado, cuyo deber es acompañar y transformar esta experiencia lúdica en una experiencia de aprendizaje (Gros, 2008).

OBJETIVOS. En este estudio se pretende identificar (a) los dispositivos utilizados con frecuencia, (b) el modo de juego habitual y (c) los motivos por los que se recurre a los videojuegos.

MÉTODO. Este estudio responde a una metodología cuantitativa, de corte descriptivo. Para el desarrollo de los objetivos se diseña un cuestionario *ad hoc* destinado a 107 estudiantes de la Universidad de Sevilla seleccionados por medio de un muestreo aleatorio simple. Con respecto al análisis de los datos, se utiliza el software SPSS (v.21) y la estadística descriptiva.

RESULTADOS. En referencia al primer objetivo, se obtiene el uso de “móvil-Tablet” (45,8%), seguido por “ordenador” (39,3%) y “Playstation” (25,2%). Por el contrario, los dispositivos menos usados fueron “Xbox” (9,3%), “consolas portátiles (11,2%) y “Wii” (16,8%).

Con respecto al segundo objetivo, un 32,7% suele jugar “de forma individual”, un 20,6% utiliza videojuegos para jugar “con amigos/as” y sólo un 15% juega “en red”.

En relación al tercer objetivo, casi la mitad de los participantes (43%) utiliza videojuegos con el fin de “divertirse”, seguido por un 21,5%, que dice utilizarlos para “pasar el tiempo”. Por el contrario, solo un 1,9% mostró que su objetivo principal al jugar era “retarse a sí mismo”, así como idéntico porcentaje dirigido a “aprender sobre determinados temas”.

CONCLUSIONES. El uso mayoritario de videojuegos mediante dispositivos presentes en la sociedad actual (smartphones y tablets) y en la rutina educativa (ordenadores) lo convierten en un elemento de fácil inclusión en el día a día del espacio escolar.

Los altos índices de utilización de videojuegos tanto de manera individual como colectiva reflejan una potencialidad de este recurso para fomentar aprendizajes individuales y cooperativos.

El hecho de que la mayoría de los usuarios utilicen los videojuegos para diversión y ocio deja constancia de la naturaleza lúdica de esta herramienta, lo cual lo convierte en un recurso motivador para su inclusión en las aulas.

Expectativas y realidad de los estudiantes universitarios egresados

Carmen Gallego-Domínguez, Paula Marcelo-Martínez

INTRODUCCIÓN. Las expectativas juegan un papel muy importante en el aprendizaje de los universitarios, tanto es así que se evidencia una relación entre el cumplimiento de éstas y el éxito académico (Brophy, 1983; Cooper & Good, 1983; Ketsman, 2012). Sin embargo, existe una diferencia entre las expectativas que los estudiantes muestran al acceder a la universidad y su experiencia en la realidad (Darlaston-Jones et al., 2003).

OBJETIVOS. En esta investigación se pretende conocer las expectativas que se han cumplido y las que no en egresados universitarios.

MÉTODO. Esta investigación utiliza una metodología cuantitativa y, en concreto, de corte descriptivo. La muestra la constituyen 52 egresados de la Universidad de Sevilla con edades superiores a 22 años y de 24 titulaciones distintas que responden a la totalidad de las ramas de conocimiento ofertadas por dicha institución.

Se utiliza un cuestionario *ad hoc* en el que se tienen en cuenta ítems en función de la revisión bibliográfica que aporta puntos clave a incluir en el cuestionario. En este sentido, se toman en consideración variables como el aprendizaje (Ariño, 2010), conocimiento de la realidad, la investigación y la necesidad de componentes prácticos (Darlaston-Jones et al., 2003), el contacto con los agentes de la comunidad universitaria (Crisp et al., 2009), así como la conexión con el mundo laboral (Fernández, Viñuela, Peña & Molina, 2006).

Para el análisis de los datos obtenidos se utiliza el software SPSS (v. 21) y la estadística descriptiva.

RESULTADOS. En primer lugar, con respecto a las expectativas cumplidas destacan las relacionadas con el aprendizaje (73,1%) seguidas con una amplia diferencia de las relaciones personales y participación (19,2%), investigación (15,4%), conexión con el mundo laboral (7,9%), práctica (7,7%) y conocimiento de la realidad (1,9%). En este sentido, se evidencian unos bajos porcentajes de egresados que señalan cumplidas sus expectativas y estos resultados coinciden con Booth (1997) en cuanto a que las expectativas más importantes giran en torno al aprendizaje.

En un segundo término, en referencia a las expectativas que no se han satisfecho se muestran las que derivan de la práctica y la conexión con el mundo laboral (ambas con 28,8%), investigación (19,2%), aprendizaje y relaciones personales y participación (ambas con 11,5%) y conocimiento de la realidad (9,6%). En torno a lo señalado, se advierten altos porcentajes de egresados que afirman que no se han cumplido determinadas expectativas.

CONCLUSIONES. En definitiva, y tras el estudio de investigación realizado, es posible concluir que las expectativas no cumplidas reflejan un desajuste entre el concepto previo al ingreso en la universidad y la realidad posterior. Este dato puede dejar constancia de la existencia de una cultura universitaria desconocida antes de

pertenecer a ella y de la importancia de esta variable para explicar índices de rendimiento, reajuste entre titulaciones y abandono de los estudios.

Propuesta de gamificación mediante el uso de insignias a través del entorno Moodle en la formación universitaria

Marta Méndez Camacho, Miguel Lázaro Alcalde, Paula Lázaro Cayuso

Este trabajo surge de una reflexión acerca del potencial de la gamificación en el campo educativo y la viabilidad de su implementación dentro del entorno Moodle, entendiendo por gamificación el proceso mediante el cual aplicamos mecánicas de juego a contextos que no lo son.

La gamificación es un proceso que se lleva aplicando desde hace muchos siglos y en los últimos años ha obtenido mayor relevancia. Es aplicada en diferentes contextos, cobrando especial importancia cuando se utiliza mediante la tecnología.

Las insignias o *badges*, son un método utilizado para reconocer méritos de nuestros estudiantes y enfocarnos en aquellos aspectos que queremos que mejoren de la práctica educativa.

Dentro del contexto académico y enmarcado en la etapa universitaria, nos encontramos con Moodle, una plataforma educativa de carácter gratuito comúnmente utilizada como soporte básico para formar al alumnado universitario. Moodle nos facilita el envío de información en formato texto, audio, vídeo, además de ayudarnos en el control de asistencia, el envío y corrección de tareas así como la evaluación y calificación de los estudiantes.

Sin embargo, es poco conocida la posibilidad de gamificar nuestras clases utilizando esta plataforma. Moodle nos oferta la opción de incluir minijuegos como actividades a desarrollar dentro de nuestro curso. Además permite premiar mediante insignias los logros de nuestros estudiantes, siendo en este último aspecto donde nos centramos.

El objetivo del presente trabajo es presentar un ejemplo concreto de gamificación en la formación universitaria, siendo los objetivos educativos específicos:
Dinamizar el proceso de aprendizaje en la etapa universitaria
Motivar al alumnado en la consecución de las actividades
Implementar el uso de tecnología en el aula

Se explicará la metodología de la propuesta, señalando que la obtención de una insignia estará condicionada a la superación de diferentes actividades: leer un texto o visualizar un elemento multimedia, envío de una definición, finalización de un test, evaluación por pares, entre otras.

Por lo cual, en primer lugar, debemos acceder a la sección “Insignias” de nuestro curso abriendo la carpeta “Crear insignia nueva” nombrándolas, describiéndolas y aportando el diseño gráfico seleccionado para posteriormente vincularlas a las tareas.

Es posible el uso de insignias predefinidas, así como la personalización de éstas mediante software de diseño y posterior importación.

Resulta muy adecuado facilitar al estudiante información previa acerca de las insignias a conseguir y de los caminos a recorrer para obtener estos reconocimientos. Así mismo se recomienda la planificación de insignias extra tras la finalización del curso completo o insignias sorpresa en actividades voluntarias.

Las diferentes pruebas realizadas han dado como resultado un nivel de satisfacción muy alto entre el alumnado implicado y los gestores de la formación, que destacan la ventaja de incorporar una utilidad nueva dentro de la organización de su curso.

Como conclusión, podemos afirmar que la propuesta resulta innovadora y de fácil aplicación y es necesario que este tipo de metodologías se expandan y se integren en las prácticas de aula.

Scratch como herramienta de aprendizaje colaborativo en el área de Ciencias Sociales

Paula Lázaro Cayuso, Marta Méndez Camacho, Miguel Lázaro Alcalde

INTRODUCCIÓN. El aprendizaje colaborativo es un enfoque que se centra en la interacción y aporte de los integrantes del grupo en la construcción del conocimiento. A su vez, se podría definir como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza y fomenta la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Además, se desarrolla a través de un proceso gradual en el que todos y cada uno de los miembros se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implique competencia (Johnson y Johnson, 1998).

La base de este modelo es que todos los participantes del grupo intervienen en todas las partes del proyecto. Para ello, todo el grupo de forma simultánea tiene que aportar ideas para conseguir el objetivo del proyecto que se haya planteado.

Scratch es un entorno de programación que permite a los usuarios crear proyectos multimedia interactivos y compartirlos con el resto de la comunidad Scratch, realizándose la programación mediante bloques.

En términos generales, podemos hablar de un incremento en el aprendizaje del alumnado al realizar prácticas educativas colaborativas en torno a un videojuego, es decir, al realizar actividades educativas en las que la principal herramienta de aprendizaje utilizada es un videojuego y el alumnado ha de colaborar, ya sea dentro o fuera del videojuego, para la consecución de los logros de aprendizaje (Martín, 2015).

OBJETIVOS. Los objetivos educativos específicos son:

- Mejorar la competencia digital del alumnado.
- Reconocer los diferentes monumentos de las ciudades de España respetando el legado cultural e histórico.
- Valorar las iniciativas y propuestas de los demás durante el proceso de creación.

METODO. La propuesta planteada está dirigida para 3º de Educación Primaria, habiendo consultado para su planteamiento otras propuestas didácticas relacionadas al uso de videojuegos en el aula, analizado qué herramienta sería más útil y consultado los contenidos educativos presentes en el currículum de dicho curso.

De esta manera, se plantea la organización de la actividad mediante equipos heterogéneos de alumnos, dividiéndose en dos fases. En primer lugar, cada equipo se ocupa de la búsqueda de información sobre un monumento importante de su ciudad y de la realización de un guión descriptivo del mismo para, posteriormente, incluirlo en el proyecto de Scratch que realicen. Como segunda parte de esta actividad, se procede a la unión de los proyectos realizados en cada ciudad con los proyectos realizados en otras ciudades de España.

RESULTADOS. Los resultados fueron muy positivos, a la par que los alumnos además de estar motivados por el trabajo en grupo y por el uso de Scratch, lo estaban también

con el proceso colaborativo entre niños de diferentes ciudades.

CONCLUSIONES. Herramientas como Scratch dan un valor añadido a las clases permitiendo la conexión entre diferentes entornos socioculturales. Esta relación directa aporta al alumnado un contacto con la realidad que no se obtiene a partir, por ejemplo, de los libros.

El uso de Minecraft como herramienta de enseñanza de contenidos de matemáticas en Educación Primaria.

Miguel Lázaro Alcalde, Paula Lázaro Cayuso, Marta Méndez Camacho

INTRODUCCIÓN. El juego ha sido siempre un elemento fundamental en todas las culturas y sociedades (Gértrudix Barrio y Gértudix Barrio, 2013). Los niños interactúan a la vez que juegan, por tanto en la actualidad el juego se va a proyectar con más fuerza en medios de carácter interactivo.

Minecraft es un videojuego creado en 2009 por Markus Persson, actualmente es un fenómeno social que está comenzando a formar parte de la educación. Recrea un mundo en el que todo esta diseñado mediante cubos de diferentes materiales, por lo que las posibilidades de creación que tiene el usuario son infinitas.

Cuenta con dos variantes de juego, por un lado el Modo Supervivencia, en el que el usuario ha de ir generando objetos mediante la recolección de materiales y el Modo Creativo, en el que el usuario cuenta con todo tipo de bloques y puede dedicarse libremente a construir. "*Numerosos estudios presentan evidencias positivas respecto al uso de los juegos serios en contextos educativos (Barab, Dodge, Ingram-Goble, Peppler, Pettyjohn & Volk, 2010; Barab, Sadler, Heiselt, Hickey & Zuiker, 2007; Blunt, 2007) detallando mejoras estadísticamente significativas*". (Sáez y Domínguez, 2014, p. 96).

Según Oscar Sanz (2016), director de educación de Microsoft "*Minecraft es un mundo abierto que promueve la creatividad la colaboración y la resolución de problemas*". Según Johnson, Johnson y Holubec (1993), para trabajar de manera colaborativa se utilizan pequeños grupos con el fin de que los estudiantes maximicen su aprendizaje y mejoren el de los que les rodean. El entorno que nos proporciona el videojuego permite a través de su aplicación conectarse desde cualquier dispositivo. Además se pueden generar diferentes mundos y dar acceso a tantos usuarios como se desee en cada uno de ellos.

MÉTODO. La experiencia se ha desarrollado con estudiantes de edades comprendidas entre 7 y 9 años con los que se encontraron resultados positivos. Los objetivos que se pretendían alcanzar eran el de adquirir el concepto de unidad, decena y centena y el de construir polígonos y poliedros diferenciando sus características.

Para alcanzar los objetivos planteados se trabajaron los contenidos citados mediante el uso de la plataforma Minecraft a través del trabajo colaborativo. Mediante un análisis ex post facto se constata el avance en la adquisición de los contenidos y a través de la observación directa la activación de habilidades sociales.

RESULTADOS. Lograron generar ejercicios propios para sus compañeros, lo que ha mejorado su relación y fomentado el aprendizaje entre iguales. Al interactuar con sus compañeros y colaborar juntos se ha constatado una mejora en el clima del aula.

CONCLUSIONES. Los buenos resultados obtenidos abren el camino hacia el uso de Minecraft en el aula. La motivación que aporta junto con su carácter interdisciplinar

hace de ella una herramienta con gran potencial que favorece el proceso de aprendizaje.

El proceso de asesoría de Tesis en estudiantes de Posgrado a partir del empleo de las TIC

Maria Guadalupe Veytia Bucheli

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha incrementado significativamente en el ámbito educativo, y también es común identificarlas como una herramienta que favorece el desarrollo profesional docente a partir de los estudios de posgrado con orientación profesional que permiten vincular la teoría con la práctica, y que emplean para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje diferentes tecnologías. De manera concreta, en este esta investigación se lleva a cabo el análisis del proceso de asesoría de Tesis siendo un aspecto relevante que favorece el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, las cuales se ven reflejadas en su desarrollo profesional como docentes. Para esta investigación se consideraron como referentes teóricos a Sánchez Puente (2016) como base para la enseñanza de la investigación, así como a Moreno Bayardo (2015) desde su postura en la formación para investigadores. De forma concreta en el empleo de las TIC y la asesoría de Tesis, los referentes teóricos fueron Aguilar & Martínez (2013) quienes abordan temas de la educación y la alfabetización tecnológica, así como Abovsky, Alfaro & Ramírez (2012) quienes profundizan sobre las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de formación de investigadores. La metodología empleada fue el estudio de caso realizado a tres docentes que trabajan en distintas universidades, los cuales cuentan con una experiencia en la docencia de 30, 31 y 35 años respectivamente, y de 9, 10 y 15 años en procesos de asesoría de Tesis. Se utilizó como herramienta para la recolección de datos cuantitativos una encuesta estructurada en seis apartados, y para la recolección de datos cualitativos una entrevista semiestructurada. Dentro de los hallazgos más significativos, los docentes afirman que las TIC constituyen una herramienta que permite problematizar la realidad, proponer e implementar soluciones para los procesos de búsqueda y selección de información, las herramientas más utilizadas son las bases de datos especializadas, para la recopilación y análisis de la información emplean programas estadísticos como el SPSS, el Atlas Ti, el Etnograph y el dropbox. Para trabajar desde ambientes de colaboración y fortalecer las redes de investigación utilizan de manera más frecuente los foros, las plataformas educativas, así como el correo electrónico, y para los procesos de divulgación emplean las revistas electrónicas. Dentro de los hallazgos cualitativos, los docentes aseguran que las TIC representan un canal de comunicación entre el asesor y el estudiante de una manera didáctica y que favorece los procesos de retroalimentación constante, así como llevar a cabo un análisis de los avances realizados, tanto entre asesor y asesorado, como en grupos de asesorados. Es innegable la importancia de las TIC en la actualidad, y el reto que representa la actualización en estas herramientas para enriquecer los procesos de investigación.

Docencia colaborativa y trabajo en equipo en la enseñanza universitaria a distancia. Una propuesta desde el Trabajo Social y el uso de las TIC

Javier Pacheco-Mangas

INTRODUCCIÓN. La incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una renovación en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que otorga a las competencias académicas un papel protagonista en dicho proceso, en un marco con una clara orientación hacia los resultados y con el horizonte de la empleabilidad como una de las metas principales. En ese contexto, la adquisición de competencias relacionadas con el trabajo en equipo (común a todas las titulaciones), junto a las competencias propias del grado en cuestión se configura como un pilar fundamental para una formación integral del alumnado. La enseñanza a distancia otorga además un escenario característico donde articular el aprendizaje cooperativo, que permite al alumnado demostrar que es capaz de desarrollar las competencias adquiridas, ya que la ausencia o disminución de los espacios físicos de encuentro debe tenerse en cuenta para superarlo. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que desde la incorporación al EEES ha afianzado su modelo de semipresencialidad, estos espacios se consiguen a través de la distribución del alumnado en el territorio en distintos campus y centros asociados que facilitan el seguimiento, la tutorización y el contacto entre los miembros de la comunidad universitaria

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. En la presente comunicación, se muestra una propuesta de actividades que permiten a aplicar el aprendizaje cooperativo en la asignatura “Sistema Público de Servicios Sociales” del Grado en Trabajo Social de la UNED y que tiene por objetivo que el alumnado adquiera los conocimientos básicos sobre la estructura normativa y administrativa de los Servicios Sociales especializados que se dirigen hacia la satisfacción de necesidades de sectores sociales concretos. Siguiendo la metodología propia de la UNED a través de la tutoría del centro asociado, y mediante el uso de herramientas tecnológicas accesibles se consigue que el alumnado tenga una participación más activa y una mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. La propuesta facilita la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria, aunque desde el punto de vista del modelo académico de la UNED y dentro de las actividades de tutorización que realizan los profesores tutores en los centros asociados. Si bien puede otorgar importantes ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de los futuros profesionales del Trabajo Social, es necesario destacar que su limitación al espacio de la tutoría desde los centros asociados le otorga un carácter de opcionalidad, al no estar contemplado dentro de la programación académica de la asignatura, común para toda la UNED y fijada por el equipo docente en la sede central, con lo que puede dificultar la participación del alumnado al no ver recompensado su esfuerzo en la evaluación final.

Evaluación del uso de las redes sociales y su influencia en el bienestar psicológico

Manuel Castillo García

INTRODUCCIÓN. Las redes sociales permiten a individuos (conocidos o no) estar en contacto a través de formatos textuales o audiovisuales. Dichas plataformas ofrecen la posibilidad de establecer nuevas amistades, compartir contenido, interactuar o incluso crear comunidades sobre intereses similares: profesionales, actualidad, política, relaciones interpersonales, etc. Las redes sociales, en los últimos años, se han expandido de forma masiva y global.

La presente investigación no solamente estudia el uso de las redes sociales, sino que pretende contextualizar el concepto de *bienestar psicológico* en este ámbito tecnológico en el que la sociedad actual está inmersa. Recientemente, esta vinculación (redes sociales / bienestar psicológico), ha suscitado un enorme interés entre muchos de los profesionales formados en el ámbito psicológico. (Diener, Suh y Oishi, 1997).

OBJETIVOS.

Objetivo general:
La finalidad del estudio se focaliza en:
Conocer la vinculación que existe entre el uso de las redes sociales y el bienestar psicológico.

Objetivos específicos:
Evaluar las consecuencias psicológicas derivadas del uso de las redes sociales.
Evaluar los problemas causados por el uso masivo o descontrolado de las redes sociales.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN/MÉTODO. La investigación se centra en el paradigma “Cuantitativo, observacional y descriptivo” y en el desarrollo de un diseño de “Encuesta”, pretendiendo, por tanto, explicar las relaciones que se establecen entre dos o más variables expresadas habitualmente en términos de grado de asociación o magnitud de dependencia (Cubo et al., 2011).

Los sujetos seleccionados no son al azar y las técnicas usadas son diversas, por lo que es un muestreo clasificado como no probabilístico de conveniencia. Para el estudio en cuestión, se han seleccionado un total de 200 sujetos, distribuidos en diferentes clases en la Facultad de Educación de Badajoz, el Instituto Ramón Carande de Jerez de los Caballeros y en el Instituto de Lenguas Modernas de Badajoz, obteniendo así la diversidad de edades.

Los instrumentos para la recogida de datos utilizados en esta investigación fueron:

- Cuestionario para evaluar el bienestar psicológico (*SWLS T*he Satisfaction *With Life Scale de Diener* (1985) y *González* (2011).

- Cuestionario destinado a la extracción de información sobre el conocimiento y uso de las redes sociales fue elaborado *ad-hoc* con exclusividad para este estudio.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados indican que a mayor uso de redes sociales mayor bienestar psicológico, coincidiendo con los obtenidos por García (2013), se relaciona positivamente las redes sociales y el bienestar social.

Por otro lado, se ha podido comprobar que el conocimiento que los usuarios ostentan sobre diferentes problemáticas asociadas al uso de las redes sociales no influye en ningún nivel de bienestar, ya que aun conociendo esos problemas los sujetos continúan utilizando las diferentes redes sociales. Estos resultados concuerdan con los obtenidos previamente por Almansa, Fonseca y Castillo (2013).

Posters

Las propiedades emergentes de la realidad virtual y los estilos de aprendizaje.

Jesus Alberto Flores Cruz

INTRODUCCIÓN. En años recientes, algunas escuelas en el mundo han incorporado con resultados satisfactorios, una tecnología que en el pasado se encontraba reservada para la visualización avanzada, el ejército o la medicina; la Realidad Virtual (RV) es una tecnología que cada día tiene un mayor número de aplicaciones en la educación a todos sus niveles, principalmente en la enseñanza de temas complejos o abstractos; o en aquellas situaciones que involucran peligro o riesgo para los estudiante, como las que se presentan en un laboratorio escolar cuando se deben manejar sustancias químicas peligrosas, altas temperaturas o variables eléctricas elevadas. Las propiedades emergentes de esta tecnología la hacen única, abriendo aun más las posibilidades de usarla en la escuela moderna, la inmersión y la interacción, son características que le permiten la RV a través simulaciones multisensoriales, crear escenarios virtuales, los cuales pueden satisfacer las necesidades de información de los estudiantes; lo cual se verifica en esta investigación en donde se analiza cómo las propiedades emergentes de la RV logran satisfacen los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes de ingeniería eléctrica.

OBJETIVO. Demostrar que las propiedades emergentes de la realidad virtual tienen la capacidad de satisfacer la mayoría de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería.

MÉTODO. A través de un estudio analítico descriptivo se encontró que las propiedades emergentes de la RV, atienden los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería eléctrica. Para lograrlo se analizaron diversas fuentes documentales provenientes de los sitios web de Springer Link®, ScienceDirect® y ACM®, determinando primero qué propiedades emergentes tiene la RV y la relación que estás guardan con los sentidos humanos, posteriormente a través del cuestionario VARK® aplicado a 600 estudiantes de diferentes semestres se determino su estilo de aprendizaje, para finalmente verificar si las propiedades emergentes de la RV satisfacían los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

RESULTADOS. Se encontró que las propiedades emergentes de la RV pueden atender algunos estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya que mediante la característica de interactividad se atienden a los estudiantes kinestésico; la inmersión con proyección estereoscópica atiende a los alumnos visuales; los alumnos aurales son atendidos mediante los sonidos tridimensionales incorporados a los contenidos y quizás hasta ahora los únicos estudiantes que no sería atendidos completamente con la RV sería los que pertenecen al grupo de lecto-escritores.

CONCLUSIONES. Las investigaciones sobre el uso de la RV en la educación son escasas y se están desarrollando a la par de que ésta tecnología comienza a masificarse.

Son necesarios más estudios sobre el uso de esta tecnología en la educación, aunque de los pocos que existen se observa que la RV jugará un papel muy importante dentro de los instrumentos de mediación pedagógica de la educación en los próximos años.
La RV por sus propiedades emergentes tiene la capacidad de atender la mayoría de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería.

Elaboración de un cuestionario sobre videojuegos a través de juicio de expertos.

Fernando Gómez-Gonzalvo, Joan Pere Molina-, José Devís-Devís, Joan Úbeda-Colomer, Jorge Lizandra, Alejandro Martínez-Baena

La metodología de investigación resulta crucial en el proceso de investigación. La selección de un instrumento válido para la recogida de datos es, quizás, uno de los pasos más determinantes en la investigación. La importancia del proceso de elaboración reside en la adecuación del instrumento a los objetivos planteados. Así, errar en este paso, puede condicionar toda la investigación. El cuestionario es una herramienta muy utilizada en los trabajos en los que se desea obtener gran número de muestra sobre el fenómeno de estudio. En este trabajo presentamos el proceso de elaboración de un cuestionario sobre el uso de videojuegos utilizando una validación por juicio de expertos.

El proceso tuvo dos fases diferenciadas. En la primera fase, se construyó un borrador de cuestionario a partir de trabajos previos que se habían consultado durante la búsqueda bibliográfica. Se establecieron cinco bloques diferentes de modo que respondieran a las preguntas de investigación sobre el uso de videojuegos. Estos bloques fueron: Perfil socioeconómico; Tipo de videojuegos; Desarrollo de habilidades; Discriminación; Videojuegos activos. En la segunda fase, se envió el borrador del cuestionario a 10 expertos/as en materia de videojuegos, tecnologías y educación. Se les pidió que realizaran una revisión del borrador del cuestionario y que propusieran modificaciones al mismo. Las aportaciones del grupo de expertos modificaron sustancialmente el primer borrador.

Las modificaciones propuestas se agruparon y se procedió a la reconstrucción del cuestionario. Se modificaron los bloques de contenido y se introdujeron preguntas filtro para dar mayor cohesión y sentido al cuestionario. En este proceso se eliminaron preguntas que quedaban repetidas o cuyo sentido no quedaba claro, de forma que se pasó de 32 preguntas a 24. También se redujo el tiempo de contestación sin que esto afectara al tipo y calidad de la información recogida.

Una vez reconstruido el cuestionario se volvió a enviar a los mismos expertos/as para mostrar que se habían tenido en cuenta los comentarios y sugerencias realizadas. En este segundo envío, se les preguntó si consideraban que el nuevo cuestionario respondía a los objetivos planteados en el estudio y si lo consideraban como una herramienta válida para la obtención de datos. Obtuvimos ocho respuestas afirmativas de los expertos/as, un nuevo envío con sugerencias a este nuevo cuestionario y una omisión de respuesta.

Finalmente, se decidió utilizar el cuestionario reconstruido con las sugerencias de los revisores como herramienta de recogida de datos para un estudio sobre el uso de videojuegos en adolescentes de la Comunidad Valenciana. El proceso de elaboración del cuestionario se realizó entre octubre de 2013 y enero de 2015. El trabajo de campo con este instrumento se realizó entre febrero de 2015 y junio de 2015 y se realizó para la elaboración de una tesis doctoral.

Aplicación de Edmodo a la Educación Superior: Una experiencia de uso en la formación inicial del profesorado.

Vanesa Ausín, David Hortigüela, Vanesa Delgado, Víctor Abella

Gran parte de los estudiantes universitarios han crecido en una época de gran expansión tecnológica, pero sobre todo se han visto influenciados por el auge de las redes sociales. Inicialmente las redes sociales son herramientas que no han sido construidas específicamente para ser utilizas en el campo educativo, si bien son numerosos los estudios que muestran experiencias de uso de redes sociales con la intención de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Sáez et al (2013) afirman que estas herramientas propiciarán una mejora siempre y cuando se apliquen con la metodología adecuada, por lo que las estrategias metodológicas vinculadas al aprendizaje cooperativo presentan numerosas posibilidades que se ven reforzadas con los recursos que aporta la Tecnología Educativa. El éxito de las redes sociales y el interés que despertaron en el mundo educativo ha provocado que también aparezcan redes sociales destinadas específicamente a la enseñanza. El presente estudio analiza la aplicación de Edmodo en el ámbito Universitario. Edmodo es una plataforma social educativa que integra una red social basada en el *microblogging*. La experiencia se desarrolló en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Burgos, con un total de 153 estudiantes. Al finalizar la experiencia los estudiantes respondieron a un cuestionario elaborado *adhoc* para valorar la experiencia realizada. Los resultados obtenidos han mostrado que los estudiantes consideran Edmodo como una herramienta novedosa pero muy sencilla de utilizar, ya que tres cuartas partes de los estudiantes consideraron que tenían un dominio elevado de manejo de la herramienta. Finalmente consideraron que Edmodo les resultó útil en su proceso de enseñanza aprendizaje y una amplia mayoría indicó que es una herramienta que les gustaría utilizar en su futura labor como docentes. En definitiva podemos concluir que la utilización de redes sociales cerradas aplicadas al ámbito educativo, como es el caso de Edmodo, son útiles dentro de la formación inicial de los maestros y que contribuye a la mejora tanto de la interacción como de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, debemos tener en cuenta que los docentes debemos aprovechar el tiempo que los estudiantes dedican a las redes y fomentar su uso académico y la participación del alumnado a través de este sistema. Debemos guiar a los estudiantes universitarios para que utilicen los recursos tecnológicos, y en especial las redes sociales durante su formación inicial y que las conviertan en recursos imprescindibles para su formación permanente.

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)

Comunicaciones orales

La evolución del ideal de la *Escuela Común*: pluralidad de centros y democracia

María G. Amilburu

Una de las aportaciones educativas más señaladas de John Dewey es la afirmación del estrecho vínculo que se produce entre la educación y la creación de comunidades democráticas. En *Democracia y Educación* -de cuya publicación se conmemora este año el primer centenario- sostiene que para lograr una convivencia armónica entre personas provenientes de distintas tradiciones culturales -como era el caso de la sociedad estadounidense de principios del siglo XX- es necesario proporcionar a los jóvenes una formación, impartida en la *Common School*, donde se cultiven las actitudes requeridas para crear un marco de entendimiento entre personas provenientes de grupos diversos que están llamadas a vivir en una comunidad política más amplia, de tal manera que esa pluralidad no sólo sea tolerada sino que constituya un elemento enriquecedor para todos sus miembros.

El impacto de Dewey en el desarrollo de la Filosofía de la Educación y la práctica educativa posterior ha sido indiscutible, y no es posible abarcarlo en este trabajo. Me limitaré a llamar la atención sobre la influencia de Dewey en el Reino Unido a través de trabajo de Richard Pring, Miembro del *Curriculum Studies Group* del Ministerio de Educación Británico en la década de los 60 y Director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford durante 14 años, hasta su jubilación.

Pring ha sido un decidido defensor de la *Common School* como medio para ofrecer una educación de la máxima calidad a cualquier persona y no sólo a quienes provienen de un sector social privilegiado, frente al sistema educativo tradicional en el Reino Unido, de corte más elitista. Siguiendo los principios de Dewey -quien defendía una Filosofía de la Educación capaz de adaptarse a las necesidades de la sociedad democrática, que está en continuo proceso de cambio- el pensamiento educativo de Pring ha evolucionado últimamente hacia una propuesta que él mismo denomina el *Common School System*, que admite que puedan coexistir, dentro de un marco común democrático, escuelas que tengan una identidad propia.

El objetivo que me propongo en esta comunicación es examinar la influencia de Dewey en la defensa de la *Common School* por parte de Pring, y la evolución de su pensamiento hacia el ideal del *Common School System*. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de las fuentes y bibliografía secundaria, así como una entrevista en profundidad con el autor. En las conclusiones, que someto a discusión, se examina si son compatibles la pluralidad escolar y la igualdad de oportunidades en el marco de una democracia liberal, encuadrando este tema en la polémica sostenida al respecto entre John White y T.H. McLaughlin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education.* New York: MacMillan.

Hand, M & Davis, R. (Eds.) (2016) *Education, Ethics and Experience: Essays in honour of Richard Pring,* London: Routledge.

McLaughlin, T.H.M. (2007) *Liberalism, Education and Schooling,* Imprint Academic, Exeter.

El Aprendizaje Servicio en la UCM. Diagnóstico del conocimiento y aplicación de esta metodología entre los docentes

María R. Belando Montoro, María Aranzazu Carrasco Temiño, Gonzalo Jover Olmeda, Covadonga Ruiz De Miguel, María Ángeles Blanco Blanco

El Aprendizaje Servicio es una metodología educativa con un fuerte compromiso social que permite a los estudiantes realizar un aprendizaje más significativo y cercano a la realidad. Sin embargo, esta metodología tan acorde con los objetivos del EEES en cuanto al logro de relevantes competencias transversales, sigue siendo poco utilizada en el ámbito universitario.

En esta aportación se recoge un análisis sobre el grado de conocimiento y de uso del ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Complutense de Madrid. Para ello, se desarrolla un estudio descriptivo transversal mediante encuesta, completada online por 270 docentes de todas las ramas del conocimiento. A través de las preguntas formuladas se evaluó su visión del papel de la universidad en términos de compromiso social y fomento de competencias cívico-sociales y éticas entre el alumnado.

Los resultados de esta encuesta indican una escasa implementación y conocimiento del Aprendizaje-Servicio entre los docentes de la muestra. Además, con respecto al compromiso social y fomento de competencias cívico-sociales y éticas entre el alumnado, la muestra presenta una opinión favorable.

El diagnóstico de la presencia de ApS en la UCM también se realiza a través del análisis de una muestra de 49 programas de asignaturas (obligatorias y optativas) de grados impartidos en facultades de las cinco ramas de conocimiento. Los resultados confirman la visión proporcionada por la encuesta al profesorado.

A la vista de estos resultados parece identificarse una creciente necesidad de formación institucional dirigida al docente universitario, que podría articularse a través de diversas iniciativas: oferta de cursos en los planes de Formación Docente de las universidades, organización de seminarios, con alcance general, por especialidades, o por facultades, celebración de jornadas y congresos, promoción de experiencias autoformativas mediante proyectos de innovación, etc.

Esta comunicación recoge algunos resultados del proyecto I+D+I “Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R) y del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (nº 355, 2015) "El aprendizaje-servicio en la UCM: diagnóstico de la situación y diseño de estrategias para su promoción".

Relación con el saber y condición de gobernanza del sujeto escolar contemporáneo

Armando Zambrano Leal

La relación con el saber es una teoría y un concepto cuya génesis tuvo lugar, a mediados de 1980, en las ciencias de la educación francófona. Sus tres vertientes –psicoanalítica, socio-antropológica y antropológica- reactivan la pregunta por las formas como el sujeto se constituye a través de los saberes. Este asunto permite comprender la construcción de sujeto en relación con el mundo, los otros y con-sigo mismo; relación que no fue del todo resuelta de forma crítica. Más bien, esta triple condición de significancia en la construcción del sujeto escolar quedó expuesta de forma práctica en las elaboraciones de los teóricos como Charlot, Beillerot y Chavelard. Nuestro interés consiste, gracias a nuestras investigaciones, en mostrar la potencia del concepto y de la teoría en un orden filosófico y esto con el fin de nutrir la esencia misma del sujeto, saber y mundo desde la mirada arqueológica que nos legó Michel Foucault. Se trata de interrogar, en el campo de la teoría de la educación, la relación con el saber de los sujetos escolares y sus prácticas de gobernanza en el presente. La gobernanza, sus prácticas como sus discursos en la sociedad de control muestran una escisión del sujeto escolar cuya fabricación visibiliza las formas de subjetividad. El sujeto escolar –alumno y profesores- son objeto de unas prácticas de control. Formas de estudiar, formas de dar la clase, formas de aprender, formas de enseñar tejen unas prácticas en el orden del control del ideal humano hoy. Así mismo, estas prácticas se nutren de los discursos neoliberales donde cada uno es empresario de sí. En definitiva, se trata de contribuir con la reflexión teórica en educación a partir de un concepto y una teoría esto con el fin de interrogar, si queremos, las formas de fabricación de la libertad y de la autonomía conceptos típicamente modernos.

¿Qué perfil de egresado estamos formando? La invisibilidad de la competencia ética en las competencias profesionales.

Marta Ruiz-Corbella, Juan García Gutiérrez, Ernesto López Gómez

Una vez egresados los primeros estudiantes que han cursado los planes de estudio diseñados con los criterios del *Espacio Europeo de Educación Superior*, es el momento de valorar la formación recibida. Mucho se ha debatido sobre la preparación que los futuros profesionales y ciudadanos debían recibir en entornos cada vez más inciertos. Ahora, académicos y profesionales coinciden en que, junto a las competencias específicas de cada perfil profesional, se han de incorporar en la formación competencias genéricas que faciliten el desarrollo de una educación integral que va más allá de toda formación académica y profesional.

Los estudios sobre las competencias genéricas son numerosos, tanto en el contexto nacional como internacional (Gilbert, Balatti, Turner y Whitehouse, 2004; Villa y Poblete, 2007; Sánchez-Elvira, 2010; Pujol-Jover, Riera-Prunera y Abio, 2015; Pruneau, Kerry y Langis, 2016, entre otros), y todos ellos convergen en el valor formativo de las competencias genéricas tanto para el profesional como para el ciudadano del siglo XXI.

Ahora bien, ¿estamos preparando profesionales técnicamente rentables (empleables) o personas autónomas capaces de actuar y decidir en cada situación del mejor modo posible? Esta pregunta, enmarcada en un proyecto más amplio, ha orientado el estudio que presentamos. Así, el objetivo de esta contribución es indagar en el concepto y el sentido formativo de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios. De modo más específico, aquellas referidas a la dimensión ética. Para tal pretensión, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de las propuestas sobre competencias genéricas más difundidas en la literatura.

La presencia –explícita e implícita- o ausencia de la competencia ética ofrece argumentos para entender el tipo de egresado que estamos formando, que, en definitiva, es la sociedad que estamos generando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Badcock, P. B., Pattison, P. E., & Harris, K. L. (2010). Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, *60*(4), 441-458.

Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*,*23*(3), 375-388.

Karseth, B., & Solbrekke, T. D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. In *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (pp. 215-233). Springer International Publishing.

Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, *48*(2), 279-300.

Pruneau, D., Kerry, J., & Langis, J. (2016). New Competences to Develop in Students to Help Them Get Involved in Sustainable Development While They Learn Through Inquiry Methods. In *New Developments in Science and Technology Education* (pp. 153-161). Springer International Publishing.

Pujol-Jover, M., Riera-Prunera, C., & Abio, G. (2015). Competences acquisition of university students: Do they match job market's needs?. *Intangible Capital*,*11*(4), 612-626.

Villa, A. y Poblete, M. (coord.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.

Más allá de las escuelas: El derecho del niño a ser libre en el modelo pedagógico de John Holt.

Michela Esposito, José González Monteagudo

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. La Escuela Nueva y las escuelas libres representan un momento de ruptura con respecto al racionalismo y tradicionalismo escolares (Pastor y Román, 1975). Nuestra comunicación tiene como foco la perspectiva de John Holt (1923-1985), un ingeniero y militante pacifista, que fue maestro de las escuelas de Boston (Estados Unidos). Holt se adhirió al nuevo movimiento, enfatizando la crítica de las escuelas tradicionales y la apuesta de las escuelas nuevas, libres y progresivas por la creatividad y la libertad infantiles (Holt 1964a y 1964b).

Sin embargo, debido al contexto político de la Guerra Fría, y tras el conocimiento de los movimientos educativos radicales que se desarrollaban en Latinoamérica (Zaldívar, 2011), Holt transformó su perspectiva y llegó a negar el papel de la escuela como institución social capaz de promover la paz y la justicia social (Holt, 1974 y 1976). El pensamiento de Holt constituye en la actualidad una referencia teórica e ideológica importante de los movimientos sociales y de las familias que proponen enfoques educativos alternativos al sistema escolar (Cabo, 2012). Sin embargo, estos enfoques son excluidos de manera habitual en la pedagogía académica y universitaria (Zaldívar, 2015).

MÉTODO. El pensamiento de Holt se reconstruye a través del análisis de las cartas enviadas por Holt a algunos de los líderes latinoamericanos de la educación popular y de la escuela radical, que se reunieron de manera periódica en el *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC), entidad promovida y dirigida por Ivan Illich, en la ciudad mexicana de Cuernavaca (entre los visitantes del CIDOC, junto a Holt, figuraron, entre otros, Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, Joel Spring y Paulo Freire). En nuestra comunicación comparamos el contenido de las cartas de Holt con las ideas expuestas en sus libros y en los artículos que publicó en la revista *Without Schools*. Para documentar el contexto español, nos referimos a los argumentos expuestos en la revista *Crecer sin Escuelas* y al blog homónimo (http://www.crecersinescuela.org/). Para el contexto italiano, hacemos referencia al movimiento *Controscuola*, organizado a través de una plataforma digital (http://www.controscuola.it/).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Ofrecemos una contribución con materiales históricos originales (las cartas de Holt y los *Cuadernos del CIDOC*, 1970-1972). Nuestro enfoque es a la vez histórico, internacional y comparativo, e implica una reevaluación en clave actual del legado pedagógico y social de John Holt, como crítico de las escuelas (tradicionales, pero también nuevas) y como defensor del aprendizaje de los niños en contextos no escolares. También aportamos una visión actual y crítica sobre la influencia de este legado en grupos innovadores antiescuela de Italia y de España. Finalmente, proponemos recuperar la reflexión académica en contextos universitarios sobre John Holt y su modelo alternativo a la educación basada en la escuela.

Análisis de la formación laboral en las empresas y la influencia de la pedagogía

Mª Aranzazu Carrasco Temiño

La empresa en la actualidad se ha convertido en una red abierta a la comunidad, lo que hace que vaya más allá de los beneficios conseguidos. A día de hoy, las empresas han necesitado encaminarse hacia la búsqueda de la innovación en sus procesos de trabajo, acercándose a las necesidades sociales. Dicha innovación se lograr a través de la actualización de la organización por medio de la formación. La formación empresarial es entonces, un eje fundamental de desarrollo para los trabajadores y empresarios. Es en este punto, donde la pedagogía debe acercarse a las empresas. Una formación pedagógica adecuada puede llevar a la consecución de los objetivos de producción y sociales de una empresa. Por ello, en esta aportación se analiza el estado actual de la oferta formativa para las empresas. Este análisis nos permite observar las dimensiones donde la pedagogía debe realizar una propuesta de trabajo. Para realizar este objetivo, se va a llevar a cabo un análisis exploratorio y descriptivo de los datos extraídos a través de las principales bases de datos estatales y leyes dirigidas a este fin. A través de este análisis exploratorio y descriptivo podemos extraer algunas dimensiones o características de la formación empresarial, en las que la pedagogía debe poner su foco de atención. La tendencia actual de la formación en la empresa nos indica que hay un aumento de la formación que se realiza dirigida a los trabajadores y que esta se distribuye de manera igualitaria en formación presencial y online. Los datos nos indican además, que los trabajadores de las empresas se forman a través del crédito formativo dispuesto por la *Fundación Tripartita*. Sin embargo, esta formación no está en todos los casos avaladas ni evaluada de forma adecuada para tener constancia de la adaptación de los conocimientos adquiridos al puesto laboral que desempeña el estudiante/profesional. Por lo tanto, la pedagogía debe estar presente en el diseño de esta formación, en su impartición y evaluación, De este modo se garantiza en las empresas u organizaciones, que la inversión realizada en formación se ve reflejada en la adaptación e innovación de los trabajadores en su puesto de trabajo.

El tiempo educativo como elemento constitutivo del bienestar subjetivo en alumnos de educación secundaria

Silvia Sánchez Serrano

En el campo de la investigación social existen numerosos trabajos sobre el llamado Bienestar Subjetivo (BS) y las variables que lo conforman. Trabajos que van desde los ámbitos de la filosofía, la psicología y sociología hasta la economía y el mundo empresarial. Pero son más escasos los estudios sobre el BS de niños y adolescentes y los factores pedagógicos y educativos que pudieran influir en éste, es por eso, que durante el periodo de prácticas pertenecientes a los estudios de Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria, en su especialidad de Orientación Educativa, ante la demanda de tiempo que manifestaba gran parte del alumnado del centro, surgió el propósito de someter a estudio esa carencia y si ésta, podría a su vez, estar influyendo en el BS de los alumnos.

Tras una revisión teórica de los dos grandes temas a considerar (BS y tiempo) el trabajo presenta los resultados de un estudio de campo, realizado mediante entrevistas individuales a un total de 52 alumnos y alumnas de entre 12 y 17 años, pertenecientes a los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, a través de muestreo no probabilístico intencional.

Los resultados obtenidos apuntan a que la gestión del tiempo educativo puede ser un elemento constitutivo de importancia en el BS del alumnado, por lo que se propone en este estudio otorgar una mayor consideración al factor tiempo en los centros educativos y apostar por unas metodologías de enseñanza más serena, más lenta, como las basadas en respetar ante cualquier didáctica, el ritmo biológico de los aprendices, sobre todo en la primaria infancia. Conclusión ésta que ha marcado el punto de inicio de nuestra siguiente investigación, ahora en forma de tesis doctoral y centrada en la gestión del tiempo educativo en la etapa de Educación Infantil.

La idea de progreso en *The School and social progress.* Contribuciones para la política educativa europea

Arantxa Azqueta Díaz de Alda

Este artículo analiza la obra de Dewey, *The School and Social progress* publicada en 1899 dentro de la obra *The School and Society,* que condensa sus principales ideas sobre la relación entre educación y progreso. Se considera de interés porque su teoría es un referente en el estudio de la educación para una sociedad democrática.

El trabajo busca un estudio comparativo. Por un lado, plantea un análisis deconstructivo del texto de Dewey con la intención de conocer su teoría sobre educación y progreso. Este planteamiento se compara con un análisis de las ideas que sostienen el discurso de la política educativa europea a partir de la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) junto a los documentos que le dan continuidad (Comisión Europea, 2005 y 2010). La UE enfatiza el valor social de la educación y la considera un pilar fundamental de la construcción europea. Se revisa el concepto de progreso que rige la actual política educativa. Se destacan algunas de sus características: se vincula el conocimiento con un objetivo estratégico, situar a Europa en la vanguardia del mundo desarrollado; entiende el progreso en términos de utilidad; convierte el aprendizaje en cuestión de gobierno más que de educación y la empleabilidad es la principal preocupación (Simon y Masschelein, 2008; Gramigna, 2010; García del Dujo, 2015).

El artículo concluye la conveniencia de resaltar la actualidad de Dewey como referente en la educación del siglo XXI: asienta la dimensión social de la educación y su contribución a la mejora social a través del crecimiento (Polo, 1996) y el perfeccionamiento individual (Altarejos, 2013). Se plantea la educación en virtudes, especialmente de la sociabilidad, porque contribuyen a formar el compromiso con la transformación social, donde el desarrollo de cada persona perfecciona a la sociedad en su conjunto (Guichot, 2003; Romo, 2005; Naval, 2009).

Por echar una mano nos hicimos humanos

Joaquín García Carrasco

Considero un hecho real, que la cultura y el escenario primordial en el que tuvieron lugar sus procesos son vitalmente necesarios y que el fenotipo de nuestra especie está biológicamente dispuesto para la satisfacción cooperativa de esta necesidad. También es un hecho que en la cultura occidental posterior a la Ilustración, ha predominado un modelo de la mente humana claramente sesgado hacia la perspectiva cognitiva y la actividad mental que se funda en la lógica y el argumento. La corriente central de la reflexión antropológica ha primado los materiales que mostraban calidades de conocimiento y capacidades productivas derivadas. Se abre camino, no obstante, un modelo antropológico que sitúa la cooperación como el mecanismo central de la presión evolutiva hacia la condición humana. Podemos señalar varios procesos principales de la argumentación, dentro de esta otra perspectiva: la cultura de la cooperación y la cultura de vivienda, el acogimiento del recién nacido y la cultura de la natalidad; en este nicho de vivencias en la mente humana emergió la recursividad del pensamiento, primero, y, posteriormente, la técnica y el lenguaje oral. En este marco de referencia, no quedan los pertrechos instrumentales por encima de los componentes emotivos ni sobre las capacidades implicadas en el apego afectivo, la afiliación y el mutuo entendimiento sentimental. Algunos teóricos de la educación han venido resaltando la importancia teórica de la ética de la compasión, de la ética del cuidado, la ética de la natalidad, la ética de la responsabilidad. Intentaremos demostrar que todo esto se hace coherente cuando se vincula a un cambio de perspectiva por el que queda privilegiado en la evolución el comportamiento cooperativo sobre la creatividad tecnológica.

Las prácticas de liderazgo de la participación infantil dentro de los consejos infantiles

Ana María Novella Cámara, Asun Llena Berne, Ingrid Agud Morell

INTRODUCCIÓN. Los consejos infantiles tienen la participación como principio educativo fundamental, como metodología de trabajo (learning by doing), como valor democrático y como contenido de aprendizaje. Los niños y las niñas que forman parte de estos órganos de participación en los gobiernos locales han de poder tomar parte de las políticas públicas que inciden en el proyecto colectivo de ciudad. Este tomar parte va más allá de la mera consulta, se trata de que los niños y las niñas sean activistas en la definición, planificación y sistematización de las prácticas participativas, no sólo implicándose en un conjunto de propuestas o de actividades educativas elaboradas por otros o mediante diferentes formas de consulta sino que se trata de un salto cualitativo reconociéndoles como agentes capaces de diseño, decisión y acción. En el marco de la investigación *"Los consejos de infancia y el CNIAC. Nuevas formas de participación política y cívica de los niños y las niñas de XXX",* financiada por el Recercaixa, hemos estudiado diferentes prácticas mediante las que los niños y las niñas sistematizan su participación para incidir en el funcionamiento y desarrollo de sus funciones como órgano.

MÉTODO. Se trata de una investigación de tipo evaluativo. Se utiliza el estudio de casos múltiple para obtener información, mediante la observación, entrevista y grupo de discusión. Los informantes son los grupos del consejo, los dinamizadores y técnicos de ayuntamientos. Se ha realizado un análisis de contenido temático para los datos cualitativos.

RESULTADOS. La triangulación de técnicas e informantes visualiza la necesidad de mejora de la práctica de los consejos infantiles en diferentes niveles. Se han identificado prácticas de liderazgo del consejo infantil que garantizan que los niños y niñas definan y lleven a la práctica los procesos de planificación de la participación. También se han desvelado elementos que favorecen y que dificultan este liderazgo por parte del grupo.

DISCUSIÓN. Existen diversas formas de potenciar el liderazgo de la participación por parte de los niños y niñas incrementando la calidad de los espacios de deliberación alrededor de la gestión, de la convivencia y evolución del mismo grupo -como las asambleas-. También se identifican niveles más complejos que implican a los niños y niñas en el diseño y planificación de proyectos e iniciativas que les permitan avanzar en los retos e intereses que se propongan. Para alcanzar un nivel todavía más complejo - corresponsabilizar a los niños y las niñas del liderazgo institucional- hay que implicarles también en la evaluación e innovación del mismo órgano de participación. Apuntamos una nueva forma de participación de carácter transversal e inherente a cualquier otra que sería la "plani_participación". Es decir, la participación infantil requiere que los niños y las niñas diseñen y planifiquen su participación.

Ortega y Gasset y la educación cívico-social. Una mirada anacrónica.

José Roberto Sanz Ponce, Aurelio González Bertolín

El estudio de Ortega y Gasset siempre resulta complejo, a la par que apasionante. Analizar su concepto de educación cívica, en el momento actual, cuando los jóvenes manifiestan reticencia por los asuntos socio-políticos, nos sitúa en aquellos años de vida del propio Ortega, cuando en algunas de sus obras nos hablaba, por un lado, de las dos Españas y, por otro, de la ausencia de "vitalidad nacional" sucumbida ante el "orden público."

De esta manera, antes de comenzar a hablar sobre el tipo de hombre, sociedad y educación, que nos propone Ortega y Gasset en su obra, pretendemos acercarnos a la noción de ciudadanía, en general, y al de educación cívico-social, en particular.

Ortega, a través de sus diferentes etapas filosófico-evolutivas, asume el papel de maestro y se aplica a dar a conocer a los jóvenes una serie de valores democráticos, entre los que destacan: la participación, el compromiso, la identidad, la libertad y la acción.

En este trabajo únicamente nos centraremos en la primera etapa de su concepción pedagógica, en la que expresa una apasionada convicción del poder de la educación como transformadora de la sociedad y de sus ciudadanos.

En la tarea de "perfeccionar" al Hombre, Ortega no sólo involucra a la escuela como única institución educadora-socializadora, sino que afirma que tanto la familia, como el barrio, así como el municipio, la ciudad y el país, deben preocuparse por educar a sus ciudadanos.

La persona como ser social es y debe ser el centro y foco de la educación. Los mecanismos para armonizar esta vida en común –sentimientos, creencias, voluntad- deben ser educados, no siendo tan importantes los simples conocimientos y sí las actitudes y valores.

El segundo principio en el que se debe educar a la juventud es en la *Participación*. Mantiene que se les debe preparar para intervenir de forma vigorosa y consciente en el gobierno y funcionamiento del país. Salir de su pasividad y enfrentarse a los problemas nacionales.

El tercer principio, es la necesidad de instaurar en España una escuela que no discrimine a los pobres. Propugna la existencia de una *escuela* que elimine las desigualdades ante la cultura y la educación.
El *trabajo* como valor fundamental es el cuarto principio. Frente a una sociedad individualista surge el trabajo como elemento unificador de la comunidad. La cooperación de todos en la búsqueda de un futuro mejor.

Por último, otros valores –no de menos importancia- son necesarios adquirirlos mediante la educación. La *libertad* en su doble acepción. Por un lado, en su vertiente personal, ya que el hombre no es un ente pre-determinado, sino que debe ir

creándose poco a poco, con su esfuerzo y autonomía. Por otro lado, desde un punto de vista ético, no confundiendo la libertad con la tolerancia.

Y la *sinceridad*, como recoge en su obra titulada “Pedagogía del paisaje,” que se convierte en una virtud fundamental para desarrollar desde la pedagogía. Sinceridad con uno mismo y con los demás.

Democratizando la educación desde las prácticas intergenaracionales y el Aprendizaje Servicio.

José Manuel Muñoz Rodríguez, Ángela Barrón Ruiz, María José Hernández Serrano

Presentamos una propuesta de formación universitaria en y para la democracia a través del ApS, desde un enfoque pedagógico sociocrítico que demanda la necesidad de democracias más participativas y comprometidas con la gestión del desarrollo humano desde las relaciones intergeneracionales. Desde las premisas de una concepción humana de la educación, vinculando escuela y vida, y en el marco de una mayor apertura de la institución universitaria a la sociedad y de una cultura de colaboración de los centros y comunidades educativas, presentamos una experiencia que comparte muchos de los ejes que la democratización de la educación propone, fruto de un taller intergeneracional entre alumnos universitarios, alumnos de la Universidad de la Experiencia y alumnos de Educación Infantil y Primaria.

El objetivo de esta "ingeniería social", utilizando terminología deweyniana, es mostrar que desde la experiencia compartida, la asociación humana y el reconocimiento de intereses compartidos, educación intergeneracional, se optimiza la acción educativa, más aún cuando se tiene como elemento transversal y de justificación de la acción educativa un huerto escolar.

Adoptamos desarrollos metodológicos próximos al *learning by doing* de la pedagogía progresista de John Dewey, tratando de que los participantes aprendan a través de la experiencia práctica reflexiva y cooperativa, mediante procesos de investigación-acción participativa (IAP) y de aprendizaje servicio (ApS). En base a estas metodologías implementamos un Proyecto de Educación Ambiental y Horticultura Ecológica. Metodologías que permiten que los aprendizajes curriculares incrementan su sentido, funcionalidad y significatividad, al trabajar sobre necesidades y problemas reales de la comunidad, al tiempo que la sociedad se abre a la colaboración con la universidad, mejorando en unos su capacitación profesional, en otros una formación integral, y en los más mayores una experiencia de desarrollo personal, individual y colectivo, dentro de su programa académico. Desde un enfoque comunitario, se trata de trabajar todos juntos en pro de un proyecto intergeneracional de educación ambiental y horticultura ecológica, que pretende satisfacer diferentes tipos de necesidades educativas, así como fomentar una cultura de la sostenibilidad entre todos los colectivos participantes.

Concluimos que para hacer sostenible la educación y desarrollar una educación para la sostenibilidad es preciso recuperar muchos de los principios que una concepción democrática de la educación propone. Compartimos con Dewey la idea de que democracia y educación son dos caras de la misma moneda, y que la buena enseñanza debe ser funcional, globalizadora y comunitaria, sin perder de vista su funcionalidad sociocrítica y transformadora en pro de un desarrollo humano integral y sostenible. A este respecto, los huertos escolares, concebidos desde la intergeneracionalidad y como excusa para favorecer la integración de la comunidad en el entorno escolar, constituyen un recurso educativo transversal de hondo calado social y educativo. Siendo así, los huertos escolares, concebidos desde la intergeneracionalidad y como excusa para favorecer la integración de la comunidad en

el entorno escolar, constituyen un recurso educativo transversal de hondo calado social y educativo.

Incidencia de la resiliencia en los elementos configuradores del engagement en docentes universitarios

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Elisabet Montoro Fernández, Macarena Donoso González

INTRODUCCIÓN. Desde hace décadas, la salubridad de los docentes ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos de investigación. Bien es sabido que el malestar docente o síndrome de *burnout*, ha ido creciendo con el paso de los años, produciendo un deterioro del bienestar emocional del profesorado.

Paralelamente, en los últimos años, se ha venido insistiendo en la necesidad de profundizar en aquello que mantiene a los docentes implicados y conectados con su profesión. En este sentido, la resiliencia, es decir, la capacidad de resistir a situaciones traumáticas, parece ser un factor que coadyuva al mantenimiento del *engagement* durante la labor docente.

OBJETIVO**.** El objetivo de este trabajo es conocer la influencia que presenta la resiliencia sobre el constructo del *engagement*, así como su relación con los elementos configuradores del mismo.

MÉTODO. A través de una metodología cualitativa, se han realizado entrevistas en profundidad a 10 docentes universitarios con amplia y dilatada trayectoria profesional de la Universidad de Sevilla. Los sujetos fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo intencional y opinático, atendiendo a ciertos criterios estratégicos personales. Para tratar la información obtenida de las entrevistas, se ha realizado un análisis semiótico y narrativo mediante el programa *Atlas.ti. V7.0*.

RESULTADOS. Los resultados proporcionan una serie de categorías centrales que podrían situarse como elementos claves en un docente *engaged*: entrada a la docencia universitaria, crisis de identidad profesional y su afrontamiento, forma de vida académica y futuro previsible para la misma. Todo apuntaría a que la resiliencia sería otro factor en la configuración del *engagement*, ya que en cada uno los elementos claves del docente *engaged* encontramos rasgos de resiliencia.

CONCLUSIONES. La discusión de los resultados sugiere lo interesante de ofrecer a los docentes universitarios una formación basada en el desarrollo de la capacidad de resiliencia, de cara a incentivar el *engagement* del profesorado y, con esto, mejorar las condiciones y el desarrollo de la labor docente.

Críticas al conocimiento pedagógico en el desarrollo profesional docente[44]

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Elisabet Montoro Fernández, Macarena Donoso González

INTRODUCCIÓN. Es habitual en nuestro contexto educativo que de vez en cuando surjan discursos, procedentes de diferentes frentes, en los que se ataca frontalmente al conocimiento pedagógico como un conocimiento escasamente útil para la formación de los docentes no sólo de secundaria sino también de infantil, primaria, bachiller y universidad. No faltan tampoco, ocasionalmente, discursos en los que se achaca al gremio de pedagogos muchos de los males educativos de nuestro sistema de enseñanza, bien en las lagunas legislativas existentes o en sus excesos, bien en la formación de los docentes o, lo que es peor, en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Tampoco faltan reuniones en las facultades de educación en donde profesores especialistas en determinadas áreas curriculares y sus didácticas critican abiertamente las posibilidades formativas de materias pedagógicas. También pueden encontrarse ocasionalmente referencias negativas hacia la pedagogía y los pedagogos por parte de profesionales liberales vinculados en general con el periodismo y la literatura. Por último, es fácil encontrar textos en la literatura ensayística más conocida de nuestra área, con prólogos de importantes y reputados intelectuales, en los que se viene a razonar siempre del mismo modo: determinados sistemas de enseñanza tradicionales funcionaban, llegaron entonces alguna mentes pedagógicas, propusieron ciertas novedades, fueron aceptadas por los políticos de turno y, entonces, el sistema compensó un imparable deterioro.

OBJETIVOS. Los objetivos de este trabajo se pueden sintetizar en analizar las diferentes expresiones críticas contra el conocimiento pedagógico, mostrando la secuencia básica de su argumentación, el origen del mismo, su apoyo y alcance para poder posteriormente proponer un análisis crítico que muestre los aciertos y errores de estas críticas.

MÉTODO. Análisis de contenido de tipo hermenéutico-crítico centrado en categorías normativas pedagógicas.

RESULTADOS. Los resultados hallados hasta ahora muestran que si bien el saber pedagógico ha sabido mostrar, desde una fundamentación epistemológica contundente, la importancia y contribución del mismo en el desarrollo profesional docente, sin embargo, en el ámbito social y cultural hay sectores muy críticos hacia el mismo. Estas críticas se dirigen no tanto hacia la mayor o menor utilidad del saber pedagógico en la formación de los docentes sino hacia una culpabilidad generalizada de todo lo que se considera negativo del sistema escolar en su conjunto.

CONCLUSIONES. Las conclusiones provisionales apuntan a que hay diversos tipos de causas o, mejor, conjunto de causas, que pueden explicar las críticas contra el

[44] Trabajo realizado dentro del I+D *La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales*. Referencia: EDU-2015-65743-P. IP: Javier M. Valler (UAM).

saber pedagógico. Este conjunto de causas tienen en común un debate con fuertes componentes ideológicos, no sujetos a hechos contrastados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Esteve, J.M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, Ph. (2006). *Cartas a un joven profesor*. Barcelona: Graó.

Touriñán, J.Mª (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.

Narrativas políticas: re/creando -la formación de- la consciencia de poder.

Edisson Leonardo Parra Herrera

La presente investigación en desarrollo parte del supuesto de que la consciencia se forma en tanto expresión. De esta manera, el objetivo de la misma es develar las relaciones entre la formación de la consciencia y los entramados de poder en los contextos educativos. Para ello se traza el camino por las diferentes concepciones de la consciencia desde la comprensión monolítica de la modernidad hasta las lecturas histórico-culturales de la misma. En este sentido se muestra la relación entre este elemento constitutivo de lo humano y las concepciones del sujeto y de la subjetividad. En segunda instancia, se muestran los diferentes contextos de discusión que en el marco educativo nos permiten realizar una tematización de la consciencia. En este punto, se encuentra que existe una preponderancia de la formación de la consciencia moral sobre otros tipos de esta. Por tanto, se plantea la necesidad educativa de formar sujetos con consciencia de poder, lo que implica un acercamiento entre ética y política.

Esta investigación de carácter teórico educativo muestra cómo se forma la consciencia de poder, entendiendo esta como la reflexividad que se pone en juego en los contextos políticos en los que interactúa el sujeto. Una caracterización de la consciencia como un fenómeno narrativo, nos lleva a plantear una fisiología interpretativa. Esto responde a idea de que la reflexividad propia de la consciencia responde a elementos corporales como la intuición, los instintos o las pasiones. Ahora bien, a partir de un acercamiento a las diferentes formas de entender la subjetividad política nos enfrentamos con los tipos ideales y concretos de subjetividades. Se parte de que estás formas de consciencia o tipos de subjetividades políticas pueden identificarse en los actos del sujeto, en sus intencionalidades, en sus producciones materiales y simbólicas, en el sentido y la valoración del mundo. En fin, en su forma de ser (carácter) y modo de vida con sus costumbres. La contraposición de los tipos ideales de la pedagogía crítica con su compresión de la consciencia con otras formas de comprenderla (como la kantiana) nos lleva a la pregunta por la singularidad. Pues se encuentra que tanto en las tendencias capitalistas, o en las que se desplaza u omite el elemento político, como en las criticas, existe una eliminación del sujeto singular auténtico. Esta eliminación concuerda con el hallazgo de que la violencia es un elemento constitutivo de la formación de la consciencia. De ahí, que búsqueda pedagógica lleve a hablar de una *pedagogía de la singularidad.* En suma, se identifica que el sujeto se forma entre la negación de sí y su intento por no dejar ser él o ella, o por encontrarse en su construcción expresiva, por lo que se postula la necesidad de formar una subjetividad política que aprenda a vivir en una ambivalencia múltiple: entre la dominación y la potencia; entre el no lugar y el lugar; entre el silencio y la narración, en fin, entre la pluralidad homogeneizante y la singularidad.

Democracia, inteligência e (boa) educação

José Pedro Fernandes, Alberto Filipe Araújo

INTRODUCCIÓN. Neste momento em que se assinalam os 100 anos passados da publicação de *Democracy and Education*, há que reflectir nalgumas ideias que John Dewey nos deixou a propósito da educação, do ensino, da aprendizagem, do que importa mais aprender, do modo como tudo isto depende (e em que medida) do que consideramos e sabemos acerca do processo de conhecimento, da evolução da sociedade, e daquilo que é próprio e desejável para qualquer ser humano. Tudo o que defendemos que deve ser a educação tem um impacto no mundo em que vivemos e que construímos para as novas gerações.

Por tudo isto, só é concebível uma boa educação quando o sistema de ensino promove a realização nos indivíduos uma capacidade crítica (um bom e eficaz método de pensamento), de um progresso científico, de um desenvolvimento ético e de um modo de vida socialmente aberto, justo e racional. Daí Dewey defender em *Democracy and Education* que as formas de ensino constituem um verdadeiro teste à consistência da democracia.

Dewey pensa que uma teoria do conhecimento que não tenha um impacto concreto e significativo no mundo da educação é uma teoria inadequada e artificial. É, por isso, fundamental valorizar o entrosamento existente entre as dimensões pessoal e social da inteligência e da mente com uma teoria do conhecimento e da aprendizagem.

OBJETIVOS. O que pretendemos mostrar é que há um paralelismo entre o que Dewey defende como sendo a natureza da inteligência e a forma como a democracia funciona ou deveria funcionar. É importante esclarecer em que medida a concepção de educação, a noção de democracia e a ideia de inteligência estão interrelacionadas, de modo a sustentar um modelo de aprendizagem mais correcto e mais profícuo.

MÉTODO. Os argumentos apresentados partem de uma leitura da obra *Democracy and Education* sobre o tema, inserindo-as no quadro teórico mais geral, com o contributo das ideias pragmatistas recolhidas de outras obras essenciais de John Dewey.

CONCLUSIONES. A ideia de democracia que Dewey defende é mais do que um regime político. Ela tem uma dimensão moral que funciona como um ideal. É importantíssima a dimensão cooperativa da ciência pois ela torna claro como o conhecimento se constrói. Mas, ainda mais essencial, não só na esfera do conhecimento mas em toda a vida humana, é a noção de que a inteligência é uma capacidade que se desenvolve em ambiente onde há estímulos e oportunidades para um crescimento pessoal e social. E a educação é o caminho que leva ao desenvolvimento desse processo.

La exclusión social y educativa como categoría de nuestro tiempo

Baldomero Eduardo Romero Sánchez, Marina Pedreño Plana

INTRODUCCIÓN. El imaginario colectivo de la sociedad opera una poderosa lógica, según la cual, se acepta y consiente el principio de exclusión. Tanto es así que este tipo de mensajes los encontramos en todos los espacios de nuestra vida: en el ámbito laboral, en el deportivo, en el escolar….Todos los incentivos pasan por ser el primero, el mejor y no se concibe otro tipo de organización social que se libre de la competencia y se oriente hacia criterios más justos e integradores.

La vida humana está organizada de tal manera que la exclusión social se presenta como una especie de ley natural, que tiene que ser forzosamente así y no puede ser de otra forma. En la vida humana, al igual que en la animal, todo el que sea débil, tiene que ser excluido. Así son las cosas, no hay lugar para todos.

El éxito sólo está al alcance de una minoría y la debilidad se asocial al fracaso en todos los planos. El código moral de este fin de siglo no condena la injusticia, sino el fracaso. Todo el mundo vive con el peligro, lejano o próximo, de ser excluido en cualquier momento. Convirtiéndose esta incertidumbre en la fuente más importante de la que emana el miedo contemporáneo.

Finalmente sólo habrá unas pocas personas que prevalezcan, todos los demás serán víctimas de un sistema, aunque este sea completamente insostenible desde el punto de vista humano.

OBJETIVO. Este trabajo pretende contribuir a que la sociedad y la educación como parte de la misma dejen de ser un espacio productor de exclusión y desigualdad. Y pretende hacerlo abogando por una educación diferente que se materializa en la pedagogía de la alteridad como propuesta educativa.

METODOLOGÍA. Se trata de un trabajo de revisión teórica propio de las áreas de filosofía y teoría de la educación.

CONCLUSIONES. La educación también ha vivido de espaldas a esta realidad y bajo pretextos de todo tipo ha evitado dar cuenta de lo que les ocurre a las víctimas de la exclusión. Una educación sumida en un mutismo cómplice y apresada por una mentalidad técnica e instrumental que ha dado más prioridad a los intereses del mercado que a cualquier otra consideración social y humanista.

Como respuesta a esta situación, proponemos una mayor atención a la dimensión ética de la educación. Y en este sentido nuestra propuesta se concreta en el ejercicio de una ética de la compasión y de una pedagogía de la alteridad, que se materializa en poner en el centro de la tarea educativa a las víctimas de la exclusión y la desigualdad, hacer visibles a esas “personas sobrantes” que a diario van engrosando nuestras estadísticas del paro y nuestras tasas de abandono escolar y de fracaso educativo.

Aproximación al concepto de *Cultura de Participación* y a su aplicación al estudiantado universitario.

Jorge Antonio Fernández de los Ríos

INTRODUCCIÓN. En la presente comunicación se expone una aproximación al concepto de *Cultura de Participación* a partir del análisis hermenéutico de literatura especializada. Este trabajo forma parte de la construcción del marco teórico de una investigación en marcha relacionada con la temática.

Al hablar de *Cultura de Participación* del estudiantado universitario, se parte de un enfoque antropológico-cultural de la participación. Se parte de dos premisas: La primera es considerar al ser humano como un ser cultural; y la segunda es entender que la actitud participativa de un sujeto es un comportamiento cultural determinado por el Ethos (los valores y las creencias culturales) y por el Eidos (las normas y los modos culturales).

OBJETIVO**.** El objetivo del estudio presentado es llevar a cabo una aproximación al concepto de *Cultura de Participación* y a su aplicación al estudiantado universitario.

METODOLOGÍA. La metodología empleada ha sido el método hermenéutico, es un estudio teórico, no empírico. Se ha realizado una exhaustiva búsqueda bibliográfica especializada y un análisis de la misma. Se divide en tres fases:

En la primera y en la segunda se ha realizado una aproximación por separado a los conceptos de *Cultura* y de *Participación* respectivamente. Para ello se ha realizado un repaso a sus orígenes etimológicos y a las definiciones que han llegado a formular diversos autores sobre dichos conceptos, para finalmente adoptar una determinada definición sobre cada uno de ellos.

En la tercera, a partir de las dos fases anteriores y como conclusión del estudio, se ha llegado, en primer lugar, a una aproximación al concepto de *Cultura de Participación* construyéndolo mediante una síntesis de los dos conceptos anteriores, y en segundo lugar, a la aplicación de dicho concepto al estudiantado universitario.

RESULTADO Y CONCLUSIÓN DEL ESTUDIO. Finalmente, se llega a una aproximación al concepto de *Cultura de Participación,* construyéndose una definición teórica del mismo, la cual expondré en la comunicación oral. Pero puedo adelantar que al sintetizar los conceptos *Cultura* y *Participación* bajo el mismo constructo ligándolo a un determinado contexto (la universidad) y grupo social (el estudiantado), se entiende la participación de los sujetos de ese grupo social en ese contexto como un componente de la cultura que configura dicho contexto y grupo social. Por consiguiente, la *Cultura de Participación* del estudiantado en la universidad es una parte de la cultura de éstos en dicho contexto.

Potentialities and talents of young people: a pedagogical paradigm for self-realization.

Marisa Musaio

Introduction. In the current context of complexity, globalization and influence of virtual reality, the paths of education of young are accompanied by a sense of crisis and widespread insecurity. In a problematic context of life the young have the awareness of living a condition of difficulty and of denied possibilities. The generalized difficulty of being able to realize themselves and their own life plans, is likely to place them in a perspective of no future. In fact, even when they study and undertake, they live a condition of continued postponement of their own future, or manifest a strong sense of creative experimentation of self that remains not understood by the world that threatens to undo the great resource they represent.

Targets. Respecting to the contemporary framework of these difficulties the pedagogical reflection can play a crucial role in improving personal growth. But education cannot be identified only with learning of knowledge, skills and competencies. Although necessary these should be filled in a personal path in which young people are called to discover within themselves the meaning of their own potential. To achieve this purpose the contribution proposes the theoretical lines of “a pedagogical paradigm on self-realization” with reference to the personal potential of young people. Self-realization is an educational issue that is urgent for both the lives in an uncertain future, both for the need to form instructive, relational and existential references.

Methods. The contribution develops the theme of fulfillment on the theoretical plane, recalling the joints of a “pedagogy of person” that relates three thematic areas: 1) the concept of *educable potential*; 2) the significance of *personal talents*; 3) the research of *personal identity*.

Results and Conclusions. Based on recalled assumptions the contribution reaches a perspective on the self-fulfilment understood as "instance of self” not delivered on the outside, but placed in relation with the personal space where every young performs the summary of the own identity, with the ability to develop and track own inner potential to be implemented and to fulfill.

Educación para la ciudadanía en la formación del profesorado de Secundaria

Miriam García-Blanco, Marta Ruiz-Corbella

INTRODUCCIÓN**.** Educación para la Ciudadanía (EpC) es un tema sobre el que se ha escrito y estudiado mucho en las últimas dos décadas, principalmente sobre su contenido, metodología, estrategias en el aula, importancia para el desarrollo de la identidad del individuo y el progreso de la sociedad, etc. Pero en este tema hay un aspecto pendiente de abordar con la profundidad que requiere, nos referimos a su incorporación en los planes de estudio de los futuros docentes. La formación en la competencia social y ciudadana, base de la EpC, tiene poca presencia en los estudios de Magisterio, pero menos aún en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, objeto de nuestro estudio (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2016).

OBJETIVOS.

Analizar la oferta formativa del Master de Formación del Profesorado de Secundaria de todas las universidades públicas y privadas del territorio español.
Detectar si la competencia social y ciudadana aparece explícitamente entre las competencias del plan de estudios.
Conocer si se ofertan asignaturas con contenido específico de EpC.

MÉTODO. Se trata de un estudio descriptivo a partir del análisis de contenido de la información y documentación extraída de las web del Master y de las Guías docentes de las asignaturas del Módulo Genérico. Las unidades de análisis son los créditos de las asignaturas, los descriptores, las competencias y los contenidos sobre EpC, incluidos en los Programas y/o en la información facilitada en la web.

RESULTADOS. En términos generales, podemos decir que en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria la EpC no está atendida, a pesar de estar recogida en un descriptor de una de las asignaturas del Bloque Genérico de este título (Procesos y contextos educativos), y a pesar de contar con otra asignatura que cuenta con mayor idoneidad para su desarrollo (Sociedad, Familia y Educación). Por lo que se puede afirmar que el profesorado de Secundaria no recibe la formación inicial necesaria y adecuada en relación a la competencia social y ciudadana. La mayor parte de las universidades centran sus planes de estudio en aspectos instrumentales, dejando de lado aquellos relacionados con la formación en EpC, “en especial su dimensión profundamente relacional y ética” (Jover, 2015, p. 221).

CONCLUSIONES. La competencia social y cívica es la base de la EpC, como tal competencia es necesario aprenderla para poder desarrollarla adecuadamente a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2006). En este proceso es esencial el papel del profesor como agente educativo y, por lo tanto, debe estar presente en su formación y preparación inicial. En este estudio hemos comprobado la prácticamente inexistencia de esta competencia en los planes de estudio del profesorado de Secundaria, por lo que urge la necesidad de incorporarlos, ya que “sin profesionales preparados y

comprometidos con este proyecto pedagógico, se hace casi imposible, quizá utópico, que logremos construir una ciudadanía global, intercultural y participativa y, por tanto, contribuir en el aprendizaje y la formación de ciudadanos proactivos e interculturales" (García-Blanco, 2014, p. 253).

Impacto de los SGC en los índices de Calidad de los centros educativos

Carolina Fernández-Salinero Miguel, Rafael Carballo Santaolalla, Mónica Fontana Abad

El presente estudio pretende analizar el impacto que están generando los Sistemas de Gestión de la Calidad sobre la mejora de la Calidad de los centros educativos. Entendemos por impacto el conjunto de cambios observados, eficientes –control y optimización de recursos- y consolidados que han afectado positivamente en el trabajo o "modo de hacer" de la institución educativa (Fernández Díaz, 2013), para distinguirlo de los resultados inmediatos que producen estos sistemas. En este caso hemos centrado nuestro estudio en las percepciones que tiene la Dirección, el equipo Directivo y los responsables de Calidad de los centros sobre los siguientes aspectos:

Revisiones periódicas del programa de evaluación institucional: necesidades de la comunidad educativa, desempeño del personal del centro, rendimiento de los estudiantes, funcionamiento de los estamentos del centro y grado de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa.
Creación de un sistema de evaluación institucional.
Mejora de los canales de comunicación.
Mejora de los niveles de participación de los miembros de la comunidad educativa.
Mejora en los niveles de formación, participación en las evaluaciones y planes de mejora del personal del centro.
Valoración global del impacto del Plan de Calidad.

Es un estudio de encuesta de carácter exploratorio, en el que se recogieron, a través de un cuestionario, las percepciones de 106 directivos y responsables de calidad de 29 centros pertenecientes a dos comunidades autónomas: Castilla y León y Comunidad de Madrid: 16 centros eran de titularidad pública, 9 concertados y 4 privados. Todos ellos cumplían con el requisito de llevar implantado el sistema EFQM al menos durante tres años. El cuestionario constaba de 27 ítems valorativos con una escala de 1 a 5 (donde 1 indica un impacto *muy bajo* y 5 indica uno *muy alto*). El coeficiente de fiabilidad fue 0,96, con unos Índices de Homogeneidad entre 0,56 y 0,82.

En general los directivos y responsables de Calidad valoraron de manera bastante positiva el impacto generado por el plan de calidad ($\bar{x}$ = 3,90), sobre todo en lo relativo a las revisiones de las necesidades, mejora del personal docente y satisfacción de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Los niveles de participación de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, también consideran que han mejorado bastante como consecuencia del Plan de Calidad ($\bar{x}$ > 3,7), aunque no tanto la participación de las familias. En conclusión, los indicadores de Calidad de los centros se han ido mejorando a lo largo de los últimos tres años ($\bar{x}$ = 3,95).

El aprendizaje por competencias como respuesta a la sociedad actual

Noelia Fernández Represas

En las últimas décadas, la influencia de la globalización ha provocado variaciones que no se centran exclusivamente en el aspecto económico, sino que también acarrea modificaciones en la cultura y la política. Tal es así que también ha inducido un potente cambio en el escenario de la educación nacional tradicional; un claro ejemplo es el aumento de la demanda de aptitudes y calificaciones a los ciudadanos, debido fundamentalmente a la creciente competitividad de la economía global. De este modo, para dar respuesta a las nuevas exigencias y necesidades, los jóvenes han de adquirir una serie de competencias que les permitan un creciente desarrollo personal y profesional, como ciudadanos y como personas. Esta situación implica superar la noción de aprendizaje como un hecho característico o exclusivo de la formación obligatoria o profesional, supone avanzar hacia un aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), el cual se relaciona estrechamente con el aprendizaje por competencias.

Así, esta comunicación tiene como **objetivos** (1) delimitar los orígenes e influencias de la actual tendencia centrada las competencias clave, (2) señalar su evolución histórica y relación con el aprendizaje permanente en la educación obligatoria, (3) sintetizar las posiciones e influencias de diversos autores y organismos internacionales (UNESCO, UE y OCDE), y por último, (4) mostrar algunos de los retos pendientes en relación a esta tendencia.

El **método** mediante el cual se ha iniciado la elaboración del marco teórico ha consistido en los siguientes pasos: (1) revisión de la literatura relativa al objeto de estudio; (2) determinación de los parámetros y líneas a tratar; (3) revisión selectiva de artículos de revistas, manuales y otros documentos oficiales; y (4) elaboración del corpus teórico.

Tras este proceso, como **resultados** se ofrece (1) una visión sobre la repercusión de la sociedad contemporánea en la educación, (2) un recorrido histórico en la conceptualización del aprendizaje por competencias y el aprendizaje permanente, (3) la revisión de las medidas adoptadas por diferentes organismos internacionales en relación a esta tendencia como respuesta a las nuevas demandas de la sociedad actual.

Como **conclusión**, las tendencias educativas actuales basadas en el aprendizaje permanente y la formación en competencias, suponen una adecuación a los cambios característicos de la sociedad actual. Las competencias clave no son únicamente un cambio de terminología en el ámbito de las políticas educativas, sino que suponen un nuevo enfoque, aunque realmente no existe una visión homogénea al respecto. No obstante, esta nueva perspectiva, bajo el impulso de los organismos internacionales, procura una serie de cambios en la formación y el aprendizaje con la finalidad de alcanzar la plenitud en todas las facetas de la vida, lo cual ha provocado sendas reformas en los sistemas educativos actuales.

La música como ámbito de educación

Silvana Longueira Matos

No siempre se ha valorado el papel e influencia de las artes, en concreto de la música, en la formación integral, personal y patrimonial; la tendencia es a minimizar su significado en la educación general. Y lo cierto es que, al no dar cobertura a la posibilidad de formación general de los individuos en esta área, se vulnera el derecho a la educación común y general de la población. La naturaleza universal de los lenguajes artísticos, por sus connotaciones no solamente intelectuales, sino también emocionales y sensoriales, por su carácter participativo y social, su dimensión creativa e imaginativa, pueden resultar medios extraordinarios para conseguir una adecuada capacidad de respuesta a las competencias básicas, y de este modo refuerza su importancia en la educación general. Hemos de contribuir a la consolidación de la educación musical como formación general, porque al asistir a la escuela, puedo aprender con la música (no sólo educación “para” la música, sino también educación “por” la música).

En 1934 J. Dewey publica *Art as experience*, una de las principales obras de la tradición estética norteamericana. En ella formula el arte como una forma de expresión de la sensibilidad, alejada de la imagen de producto de consumo elitista.

Este trabajo analiza la música como ámbito de educación, incidiendo en la necesidad del diseño educativo del ámbito frente al más desarrollado y asentado diseño instructivo.

En nuestro sistema educativo la formación profesional o “para” la música ha ejercido una influencia permanente sobre la música en la formación general o educación “por” la música. El desarrollo administrativo ha influido en el desarrollo epistemológico, generando un sistema dual cada vez menos sostenible desde la perspectiva educativa.

Desarrollo integral y educación musical profesional: los conservatorios de música

Silvana Longueira Matos, Juan Salvador López Outeiral.

Las enseñanzas musicales en nuestro sistema educativo se incluye en las enseñanzas de régimen general, en forma de materia y, además, se organizan en planes de estudios con carácter profesionalizador, identificados como enseñanzas de régimen especial.

La demanda de educación musical al margen de la educación general sigue aumentando y las plazas en escuelas y conservatorios de música no dejan de crecer desde la aplicación de la LOGSE. Según los datos publicados para el curso 2015-2016, 329.849 alumnos cursan grado elemental, profesional y superior, así como enseñanzas no regladas de música.

La normativa que regula las enseñanzas profesionales y regladas de música insiste en el carácter profesionalizador de las mismas y prevé criterios de selección y permanencia del alumnado según este principio.

Las enseñanzas superiores se han regulado en torno a las competencias profesionales deseables para cada titulación. Sin embargo, las enseñanzas elementales y profesionales siguen sin resolver esta cuestión.

El objeto de este trabajo es analizar qué capacidades y competencias básicas se pueden desarrollar en paralelo a las enseñanzas profesionales de música, tomando como referencia la experiencia puesta en marcha entre 2009 y 2013 en el Conservatorio Profesional de Música de Culleredo.

Este centro es de gestión municipal y su actividad está dirigida a la profesionalización. Cuenta con un claustro de 18 profesores y profesoras y alrededor de 250 alumnos y alumnas. En los últimos años se ha implementado un proyecto de dirección y gestión que ha contemplado, además de la vertiente académica relacionada con las especialidades instrumentales inherentes a la tipología de centro, la integración en la comunidad y la retroalimentación con la misma.

Educación afectiva y emocional a través de las artes

Silvana Longueira Matos, Mª del Carmen Gutiérrez Moar

La educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen a su conocimiento como ámbito o parcela de realidad diversas disciplinas científicas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es disciplina científica del conocimiento de la educación que afronta retos epistemológicos de investigación y transforma información en conocimiento y conocimiento en educación. La Pedagogía es conocimiento de la educación y este solo es válido, en última instancia, si sirve para educar.

El avance del conocimiento de la educación y la transformación del concepto educar han dado lugar al concepto de pedagogía mesoaxiológica, aquella que para generar un proceso de intervención pedagógica y/o educativa tiene en consideración tanto el conocimiento pedagógico como el dominio de las áreas culturales en las que se interviene (en nuestro caso la afectivo-emocional).

La educación artística es una parcela de la educación, vinculada a las artes que son un área cultural que se constituye, gracias a la Pedagogía, en *ámbito de educación*.

La educación afectiva y la educación artística son dos ámbitos relegados a un segundo plano en el sistema educativo. La propuesta que se presenta se basa en la línea de investigación del Grupo de Investigación Terceira Xeración de la USC que trabaja sobre el desarrollo de ámbitos de educación.

En el presente trabajo se ahonda en el desarrollo de la educación afectiva y de la educación de la afectividad a través de las artes. Como objeto de estudio e investigación esta línea de trabajo nos obliga a abordar la afectividad y diferentes artes (cine, música, etc.) como ámbitos generales de educación y como ámbitos de educación general. Creemos que la confluencia de dos áreas de intervención educativa con tanto potencial puede generar procesos que permitan una verdadera educación integral.

Comunicaciones virtuales

Revisión meta-analítica del concepto de rendimiento académico en la investigación social

Diana Priegue Caamaño, Cristina Varela Portela

INTRODUCCIÓN. Delimitar qué entendemos por rendimiento académico resulta una tarea harto complicada en gran medida debido al carácter multidimensional de un concepto que, como veremos, ha sido definido haciendo uso de términos que en ocasiones se suelen emplear sinónimos (Córdoba et al., 2011). No extraña, por tanto, que se trate de un constructo susceptible de adoptar tanto valores cuantitativos como cualitativos (Navarro, 2003) y si bien en términos general cuando nos referimos a este concepto cobra fuerza su asociación con las calificaciones escolares, lo cierto es que el análisis de la literatura que al respecto se ha publicado pone de manifiesto la complejidad que implica alcanzar ciertos niveles de consenso científico.

OBJETIVOS. Pretendemos alcanzar dos objetivos relacionados: examinar el concepto de rendimiento académico a partir de los estudios realizados sobre esta temática en los últimos años y que, específicamente, contemplan la problemática que afecta al alumnado de procedencia inmigrante. Y de otra, analizar las principales características de estos estudios haciendo hincapié en las variables a las que se les ha otorgado un mayor poder predictivo.

MÉTODO. Llevamos a cabo un meta-análisis de los estudios que, tanto en el contexto nacional como internacional, han contemplado la noción de rendimiento académico. Nos centramos en los trabajos publicados en los últimos años en acreditadas revistas y que consideran la situación que afecta a familias y estudiantes de procedencia inmigrante.
Para la selección de los artículos establecimos los siguientes criterios:

Elaboración de un listado inicial de revistas que en el ámbito de las ciencias sociales dispongan criterios de calidad suficientes (*Journal Citation Reports*, SCOPUS,…).
Selección de la muestra definitiva de análisis mediante la búsqueda de trabajos publicados en los últimos cinco años (2011-2015).
Revisión de contenido de los artículos preseleccionados y selección definitiva (n=10) utilizando la “Ficha análisis, clasificación y evaluación de los artículos”, instrumento diseñado y elaborado con tal finalidad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El análisis llevado a cabo pone de manifiesto la relevancia que ha cobrado el tema objeto de estudio en la literatura publicada en los últimos años. Tal y como intuíamos, la noción de rendimiento académico es objeto de múltiples interpretaciones, si bien destaca su asociación con las calificaciones escolares y con la consecución de un nivel de competencias adecuado.

Debemos resaltar también la existencia de diferencias respecto de las variables a las que la literatura científica ha otorgado una mayor capacidad explicativa del rendimiento académico del alumnado inmigrante, caso del nivel educativo de los progenitores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Córdoba, L. G.; García, V.; Luengo, L. M.; Vizuete, M.; Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 29* (1), 83-96.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf.

Simposios

El aprendizaje-servicio en la universidad: pedagogía y capital social para los estudiantes

Miguel A. Santos Rego, Gonzalo Jover Olmeda, Concepción Naval, José Luis Álvarez Castillo, Cruz Pérez Pérez, Mar Lorenzo Moledo

ABSTRACT GENERAL

Es un hecho que, al menos en España, con la puesta en marcha del Espacio Europeo de la Educación Superior, la universidad creció en atención y sensibilidad estratégica hacia determinadas cuestiones de corte pedagógico en su articulación curricular, impulsando en los Campus planes de formación inicial y continua de su profesorado.

En ese marco, considerando la recomendación hecha por la misma Conferencia de Rectores (CRUE), no pocos cursos y seminarios, con uno u otro rótulo de presentación, giran en torno al Aprendizaje-Servicio (ApS), un enfoque de raíces anglosajonas, basado en una epistemología de orientación pragmática, que vincula las dimensiones del aprendizaje y el servicio a fin de favorecer la implicación de los estudiantes en el abordaje efectivo de necesidades socio-comunitarias, al tiempo que practican destrezas y optimizan su dominio de disciplinas en su currículo académico.

Sobre la base de un Proyecto de Investigación del Plan Nacional "*Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes"* (EDU2013-41687-R), el propósito del Simposio que es objeto de la propuesta, no es otro que el de examinar la pertinencia del ApS como filosofía de una acción educativa en la universidad, auspiciando no solo cambios metodológicos en las aulas y compromisos colaborativos fuera de ellas, sino procesos y dinámicas institucionales susceptibles de sacar ventaja para estudiantes y profesores de su conexión con agencias de la sociedad civil.

A tales efectos, las aportaciones que reuniremos en el Simposio pivotan sobre cinco ejes principales: Teoría del Conocimiento (Gonzalo Jover, UCM), Cívico-Moral (Concepción Naval, UNAV), Formación del Profesorado (José Luis Álvarez, UCO), Curricular (Cruz Pérez, UV) e Innovación Docente y Desarrollo Institucional (Mar Lorenzo, USC). En el plano metodológico, estas contribuciones hacen uso de procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos.

La presencia de John Dewey en la teoría y la práctica universitaria del aprendizaje-servicio

Gonzalo Jover Olmeda

ABSTRACT

Wikipedia define el Aprendizaje-Servicio (Service-Learning) como “an educational approach that balances formal instruction and direction with the opportunity to serve in the community in order to provide a pragmatic, progressive learning experience”. Detrás de los tres elementos centrales de esta definición, puede adivinarse la figura de John Dewey. Dewey fue uno de los fundadores del pragmatismo, junto con Charles Peirce y William James, defensor del movimiento de la educación progresiva, impulsado por su amigo Francis Wayland Parker, y filósofo a ultranza de la experiencia, noción central en su teoría de la educación.

No es por ello extraño que en Dewey se haya visto uno de los principales soportes del Aprendizaje-Servicio. En esta presentación analizaremos este supuesto, tanto en los fundamentos teóricos del ApS como en la práctica. La aportación se basará en el uso de dos fuentes: la aportación filosófica y pedagógica de Dewey, para cuyo análisis se seguirá una metodología hermenéutica, y la información recogida en el trabajo de campo llevado a cabo en el proyecto “Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R). El proyecto se ha basado metodológicamente en el empleo de un cuestionario, que se ha aplicado a una muestra amplia de profesores de varias universidades, y entrevistas a responsables institucionales. Los datos así obtenidos serán analizados con técnicas cuantitativas y cualitativas.

Entre las conclusiones ponemos de manifiesto que si bien es fácil situar a John Dewey entre los aportes teóricos que sustentan el ApS, su presencia en mucho más difusa en la práctica de esta propuesta educativa en la universidad.

Los efectos de la crisis económica en la conciencia cívica de la juventud en España. Lo que podemos hacer para afrontarlo desde la educación cívica en la universidad, a través de programas de aprendizaje-servicio.

Concepción Naval

ABSTRACT

La crisis económica ha tenido consecuencias especialmente graves entre los jóvenes; el desempleo y la precariedad laboral, el aumento de las migraciones o la reducción de la emancipación son algunas de ellas. En este trabajo nos preguntamos: ¿cómo han reaccionado los jóvenes españoles ante esta situación de crisis y las consecuencias que ha tenido?, ¿cómo lograr superar ese descontento social entre los jóvenes en la actual situación social y política en que estamos inmersos?

Ante esta realidad las distintas instituciones europeas han tomado medidas, tanto económicas como educativas. La Universidad no puede permanecer al margen, ni limitarse a transmitir un conocimiento instrumental, sino que es realmente una colaboradora en la educación de los futuros profesionales y ciudadanos. En este sentido busca promover el desarrollo de dos tipos de actitudes y habilidades: intelectuales y participativas entre los estudiantes.

Para lograr promover estas actitudes y disposiciones se requiere prestar una especial atención en la educación a la dimensión social y cívica del ser humano; es decir, a educar las competencias sociales y cívicas, también en la Universidad. Dichas competencias, sin duda, son necesarias tanto para ejercer activamente la ciudadanía como para acceder al mercado laboral. Impulsar estas estrategias con vistas tanto a la empleabilidad como a la regeneración social es un reto educativo que parece importante abordar y discutir.

Si nos fijamos en metodologías a usar para el logro de este incremento en la competencia social y cívica en nuestro entorno más próximo, la respuesta es múltiple. Nos centramos en una metodología cada vez más presente, también en el ámbito universitario: el *Service-Learning*. Con esta metodología se trata de reforzar una visión del aprendizaje académico del estudiante universitario donde las dimensiones cognitiva, afectiva y social se vinculan para optimizar su crecimiento personal y avanzar en el logro de competencias profesionales. También interesa indagar en si el Aprendizaje-Servicio puede presentarse como una nueva forma de obtener conocimiento, capaz de resolver problemas en el entorno e ir superando la brecha teoría-práctica en la formación de nuestros alumnos.

La formación del profesorado universitario en la metodología de aprendizaje-servicio: diagnóstico actual en España y perspectivas futuras

José Luis Álvarez Castillo

ABSTRACT

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un reconocimiento de la docencia como tarea profesional máximamente relevante, para la que el profesorado necesita formación en competencias específicas. Siendo esto así, en la inmensa mayoría de las instituciones europeas de educación superior –y las españolas no son una excepción– se han puesto en marcha durante la última década y media programas de formación inicial y permanente con el objeto de impulsar la innovación docente y mejorar progresivamente la calidad de la enseñanza.

En este marco, una de las metodologías innovadoras que se están introduciendo paulatinamente en los procesos de formación es el Aprendizaje-Servicio, respondiendo así a la recomendación de institucionalización realizada por la CRUE. Pues bien, con el fin de conocer el grado de penetración de dicha metodología en los planes, programas y acciones de formación del profesorado en las universidades españolas, públicas y privadas, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo en profundidad, en el marco del proyecto de investigación I+D+I (EDU 2013-41687-R).

Mediante un diseño transversal y mixto, cuantitativo y cualitativo, dirigido a describir la incorporación de la metodología de aprendizaje-servicio en la formación, se recogió información en toda la población de universidades españolas, concretándose como unidades muestrales específicas aquellos servicios, centros u otras instancias desde las que se organizan actividades formativas dirigidas a profesorado. Se emplearon dos tipos de instrumentos en la recogida de datos: uno de carácter no interactivo –ficha de registro de información publicada en las webs de las universidades– y otro de naturaleza interactiva –encuesta no estructurada a través de correo electrónico, enviada a los responsables de formación del profesorado–.

Los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos indican que una mayoría de universidades españolas ya cuentan con actuaciones de formación docente en Aprendizaje-Servicio. Éstas adoptan formatos muy diferentes, si bien predominan los cursos y las jornadas. Por otra parte, una mayoría de ellas se organizan con carácter puntual; es decir, no forman parte de planes plurianuales y, en todo caso, únicamente se constata su repetición en anualidades diferentes en un número limitado de instituciones. Junto a los servicios o centros de formación de profesorado universitario, las unidades de cooperación al desarrollo y voluntariado ocupan una posición destacada en la oferta de actividades de formación vinculadas a Aprendizaje-Servicio.

Aunque a partir de la imagen estática, de tipo transversal, ofrecida en el estudio resulta demasiado aventurado llevar a cabo una proyección en el tiempo, el número significativo de actuaciones formativas relacionadas con aprendizaje-servicio que ya se encuentran presentes en el conjunto de las universidades españolas, aun tratándose de una metodología emergente en nuestro país, permitiría identificar una tendencia favorable cuyo impacto habrá que comenzar a evaluar en los próximos

años, tanto en términos de aprendizajes profesionales como de logros sociocomunitarios.

Una experiencia universitaria de aprendizaje-servicio: ocio terapéutico para jóvenes con síndrome de asperger

Cruz Pérez Pérez

ABSTRACT

El propósito de esta comunicación es presentar una experiencia de ApS llevada a cabo por un grupo de cuatro alumnas del grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia. Para ello, se utiliza una metodología de Investigación Participativa que aborda el problema de la exclusión social de los jóvenes con Síndrome de Asperger y su falta de oportunidades para poder llevar a cabo unas actividades de ocio adecuadas a su edad y a sus expectativas. La intervención se plantea conocer profundamente la realidad de estos jóvenes y generar una transformación social de su entorno que les beneficie y les integre en la comunidad de pertenencia.

En el marco curricular de la asignatura Pedagogía Social, con la ayuda del profesor de la misma, el grupo de alumnas elabora un proyecto de intervención en el que plantean actividades de ocio terapéutico dirigidas a los jóvenes de la Asociación APERNOU, la cual tiene como objetivo fundamental la ayuda a las familias y a la inclusión social de jóvenes con Síndrome de Asperger de la ciudad de Valencia.

En el proyecto se ofertan actividades de ocio a los miembros de dicha Asociación que estén interesados en realizarlas los sábados por la tarde. La junta directiva aprueba su puesta en práctica durante los sábados de los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2015. El proyecto de ApS plantea diez salidas con los jóvenes de la Asociación, consistentes en excursiones a pie y/o en bicicleta, asistencia a exposiciones, monólogos, musicoterapia, conciertos, pub, cine, compras de navidad, etc.

El objetivo general es que los chicos salgan de casa y aprendan a relacionarse y a disfrutar del ocio como otros jóvenes de su edad, en un contexto controlado. Las actividades son preparadas por el grupo ApS, pero en todas tienen la supervisión del profesor de la asignatura y del monitor de la Asociación, el cual también asiste a las mismas. Cada actividad plantea unos objetivos específicos, un horario y lugar de realización, un coste económico para los participantes y unas normas de obligado cumplimiento.

Al acabar la actividad se pasa a los chicos un cuestionario para valorarla y realizar propuestas de mejora. El grado de satisfacción de los jóvenes y de los padres y madres de los mismos es muy elevado, y la experiencia resulta muy gratificante y educativa para el grupo de alumnas que la llevan a cabo.

Innovación docente y desarollo institucional del aprendizaje-servicio en las universidades españolas

Mar Lorenzo Moledo

ABSTRACT

El Aprendizaje-Servicio es una metodología de innovación educativa que se asocia, en su definición, aplicación y desarrollo, a patrones de mejora cognitiva y social de los alumnos universitarios abriendo más vías a la inserción laboral y a una ciudadanía activa.

A lo largo de la última década se han ido dando pasos importantes en nuestro país para que el ApS deje de ser un conjunto de iniciativas individuales y convertirse en un tipo de prácticas institucionalizadas apoyadas en estructuras más estables, como ya ocurre en otros países de nuestro entorno.

Justamente, en esta comunicación nos centraremos en analizar dos de los elementos que consideramos claves para fundamentar la institucionalización de esta metodología en el sistema universitario español:

1. El marco legal e institucional que ampara el ApS en el sistema universitario español (Estatuto del Estudiante Universitario, Estrategia Universidad 2015, Marco español de cualificaciones para la educación superior) y en el EEES (Declaración de Bucarest de 2012).

2. El progresivo incremento de docentes que, no sin esfuerzo, trabajan con esta metodología en sus aulas, la mayoría de las veces de forma aislada y a modo de iniciativa personal pero sin un respaldo institucional y pedagógico que permita afirmar la sostenibilidad de tales iniciativas.

Desde el punto de vista metodológico, la comunicación parte del trabajo realizado en el Proyecto de I+D+I "*Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes"* (EDU2013-41687-R), y más concretamente en el análisis documental sobre Aprendizaje-Servicio y Universidad y en el estudio exploratorio descriptivo de encuesta con una muestra de profesores y profesoras de seis universidades españolas.

Nuestros datos nos permiten concluir que aunque con cierta lentitud se han dado pasos firmes que derivan en la incipiente institucionalización del ApS en algunas universidades como consecuencia de un marco legal e institucional proclive a la introducción de metodologías activas centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Además, los docentes universitarios van conociendo esta metodología y sus potencialidades para los alumnos, los docentes, la comunidad en general y la institución universitaria en particular, y la utilizan con sus alumnos.

La investigación pedagógica en torno al juego como derecho infantil

Ana María Novella Cámara, Asun Llena Berne, Ingrid Agud Morell

PRESENTACIÓN

La Declaración de Derechos del Niño de 1959 y, posteriormente, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 han reconocido el derecho de los niños y las niñas a jugar, comprometiendo a las autoridades públicas en su promoción.

El juego infantil es un elemento imprescindible de crecimiento y un principio pedagógico fundamental. Está comprobado que el juego estimula la capacidad mental de los niños y las niñas. A los estudios clásicos de Piaget, Vygotsky o Bruner, se han ido sumando en las últimas décadas los de otros investigadores que muestran la relevancia del juego en el desarrollo físico, social, intelectual y afectivo durante la infancia.

El juego proporciona ocasión para el esfuerzo, la inventiva, la imaginación, el ensayo, la estrategia. A través del juego, los niños y las niñas se inician en el entorno que les rodea. Al jugar, adoptan ese entorno, aprenden sus valores. El juego les ayuda a respetar ciertas normas, a coordinar acciones, a confrontar intereses. Cuando los niños y las niñas juegan, ponen en funcionamiento los resortes afectivos más profundos, la capacidad humana de amar, el sufrimiento y el altruismo. El juego supone la base de la convivencia y un valioso medio de iniciación en los valores de una vida democrática.

A pesar de estos beneficios, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en su Observación general, Número 17, de 17 de abril de 2013, ha alertado sobre el escaso apoyo que suele recibir el derecho de los niños y las niñas a jugar y ha animado a promoverlo a través de la organización de actividades estructuradas y de la provisión de oportunidades de tiempo y espacio para que los niños y las niñas participen en el juego espontáneo, el ocio y la creatividad. El Comité de los Derechos del Niño ha insistido también en la necesidad de generar una mayor sensibilidad social hacia la importancia del juego infantil y su impulso en las profesiones que tienen que ver con la infancia, especialmente la educación.

El objetivo de este simposio, organizado por el Observatorio del Juego Infantil, es promover esa mayor sensibilización en el ámbito de la investigación pedagógica, a partir de la intervención de varios especialistas.

INTERVENCIONES

1.- El observatorio del juego infantil, la defensa del derecho a jugar

El derecho del niño al juego queda recogido en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño y parece evidente que se erige como realidad en países como España. Sin embargo, en 2013, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidos aprobó la Observación General nº17, en la que instaba a los países miembros, entre ellos España, a respetar la necesidad de los niños a jugar.

El exceso de deberes, las clases extraescolares, el utilitarismo o incluso la ausencia de cultura del juego son algunos de los condicionantes que explican porque el juego ha desaparecido de la vida de los niños en los países desarrollados.

En este contexto, se creó el Observatorio del Juego Infantil (OJI) como un organismo para la vigilancia y el control de la aplicación del derecho del niño al juego en las diferentes áreas de su cotidianidad (escuela, sociedad, familia,…), al tiempo que para promocionar su papel primordial en la vida de los niños, a través del desarrollo de diferentes iniciativas que contribuyan a incrementar el reconocimiento del valor del juego.

El OJI recopila y elabora estudios e investigaciones cuyo contenido versa sobre el juego y el juguete y participa en jornadas, seminarios, conferencias y symposium para difundir el valor del juego. Su objetivo es canalizar las aportaciones de expertos sobre el juego y aprovechar las sinergias derivadas de su interacción.

En definitiva los objetivos del Observatorio del Juego Infantil son: promover el derecho al juego de los niños y las niñas en diferentes esferas de la sociedad; servir de espacio de confluencia de diferentes iniciativas acerca del juego infantil, constituyendo un foro de intercambio y de comunicación permanente de especialistas en torno al juego en la infancia; concienciar a la opinión pública sobre la importancia del juego y el juguete en el desarrollo de los niños y propiciar la investigación sobre el papel del juego y el juguete en la infancia, mediante la relación directa con universidades y especialistas en el sector.

El Observatorio del Juego Infantil está conformado por los principales expertos cuya labor profesional, docente o investigadora está vinculado al juego y la infancia: Datos suprimidos

2.- Juego y educación: el influjo de Dewey y otros grandes pedagogos en la historia de la educación española

La contribución que presentamos al Simposio "La investigación pedagógica en torno al juego como derecho infantil" analiza, de manera sintética, algunas de las principales aportaciones de grandes pensadores y educadores de la pedagogía contemporánea en relación al juego o actividad lúdica y sus repercusiones educativas en España. Se pretende contextualizar históricamente el tema abordado en el Simposio.

Por la temática general del Congreso, dedicaremos una atención preferencial a John Dewey y el capítulo XV de su obra *Democracia y educación* relativo a "El juego y el trabajo en el programa", en el que el filósofo y pedagogo americano dejó escrito:

> "El estudio de la vida mental ha hecho evidente el valor fundamental de las tendencias congénitas a explorar, a manipular instrumentos y materiales, a construir, a dar expresión a las emociones placenteras, etc. Cuando los ejercicios que son puestos en acción por estos instintos constituyen una parte del programa escolar regular, el alumno entero se dedica a ellos, se reduce el vacío artificial entre la vida en la escuela y fuera de ella, se ofrecen motivos para la atención a una gran diversidad de materiales y procesos especialmente educativos y se proporcionan las asociaciones educativas que dan a la información un carácter social. En suma, las razones para asignar al juego y al trabajo activo un lugar definido en el programa son intelectuales y sociales y no asuntos de facilitad temporal y de agrado momentáneo"[45]

El acento puesto en Dewey, con ocasión del centenario de la publicación de *Democracia y educación*, no nos hace olvidar otras aportaciones clave, como las de Froëbel y los dones y ocupaciones en el Kindergarten, la pedagogía científica de Montessori en las Casas dei Bambini, Decroly y el juego en l'École de l'Ermitage, etc.
La influencia que estas teorías y experiencias pedagógicas foráneas tuvieron en la educación española contemporánea, se vieron reflejadas con otro tipo de prácticas pedagógicas y debates educativos sobre las posibilidades que abría el juego en la formación integral de las personas. Así, tanto Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, como Ferrer i Guardia en la Escuela Moderna de Barcelona o Andrés Manjón en las Escuelas del Ave María de Granada, entre otros, representan algunos ejemplos y experiencias que llevaron a la práctica los postulados e influencias teóricas sobre el juego de los pedagogos y pensadores pedagógicos anteriormente aludidos.

[45] Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid, Morata, p. 169

3.- El juego como necesidad infantil

Los etólogos nos proporcionan ejemplos muy bellos y conmovedores del juego de las crías de especies muy distintas. Pero los humanos somos la especie que juega durante más tiempo, en realidad durante toda la vida, aunque especialmente en la infancia. El juego es la actividad a la que niñas y niños en todas las culturas dedican la mayor parte de su tiempo libre. Pero ¿por qué? ¿Para qué sirven tantas horas de juego infantil? Para los grandes teóricos del desarrollo humano, Freud, Piaget y Vygotsky, jugar es una actividad fundamental de nuestro funcionamiento psicológico.

Como han mostrado muchos etólogos, los juegos de ejercicio exploran y consolidan habilidades muy diversas a lo largo de la vida. Los juegos de ficción amplían en el mundo real, con el que interacciona el niño, a mundos fantásticos del pasado, del presente o del futuro, y en todos ellos el protagonista es el niño. Los juegos de reglas establecen las primeras sociedades infantiles en las que poder actuar juntos y establecer límites y reglas con las que enfrentar los conflictos. Probablemente, en ningún parlamento se vote tanto y tan rápido, como en el patio de un colegio durante el recreo. Jugando descubren que las normas son el producto del acuerdo entre los propios jugadores y que el mejor procedimiento para resolver los conflictos es el acuerdo de la mayoría. Algunos de estos juegos son una especie de resumen o versión simplificada de la realidad social observada o experimentada por los propios niños. Jugar a las casitas, a las mamás, a los colegios o a cualquier otro tema de la vida cotidiana exige de los jugadores una actualización de esos modelos, una especie de evocación en voz alta de los roles y las interacciones entre ellos, similares a las que se producen en las situaciones de la vida real.

Bruner decía que las actividades de juegos espontáneos de los niños y las niñas están llenas de exploraciones sobre lo posible, sobre lo que podría ser y sobre por qué en ocasiones es posible y en otras no. Hoy es de extremada urgencia cultivar este sentido de lo posible en la infancia, proporcionando a los niños y las niñas espacios y oportunidades para ejercer su derecho a jugar. Con esta finalidad, en zonas urbanas y rurales de Piura (Perú), en la costa y en la sierra, hemos ido implementado un programa de ludotecas que ha ido configurando una red de más de cincuenta. Dichas ludotecas están ubicadas en zonas de escasos recursos económicos y contribuyen a crear intercambios de experiencias y socialización. Uno de los objetivos de esa red de ludotecas es proporcionar a la infancia piurana, especialmente a la que vive en sectores aislados de la sierra y en Asentamientos Humanos de la costa, la posibilidad de ejercer su derecho al juego, reconocido por la ONU, ratificado por el propio Estado peruano, pero aún muy poco garantizado por las diversas autoridades e instituciones de nuestra sociedad

4.- Justificación de un sistema de indicadores sobre el derecho infantil al juego

El desarrollo de conocimientos científico-técnicos para hacer frente al desconocimiento de la dimensión lúdica en la infancia y a la falta de datos fiables, accesibles y periódicos en relación a su estado, se constituye como un reto social, que da origen al proyecto de investigación "Formulación de un sistema de indicadores para la evaluación del reconocimiento del derecho del niño al juego" (EDU2014-52267-P).

La finalidad del proyecto es evaluar el reconocimiento de este derecho en nuestro país.

Los objetivos generales que se persiguen son: 1) Adquirir conocimiento sobre el estado actual de la infancia en general, y en relación al juego en particular. 2) Visibilizar progresos y desafíos, puntos fuertes y débiles, desequilibrios y desigualdades en relación a colectivos, territorios, agentes, etc., en relación al cumplimiento del Derecho del Niño al Juego, a partir de los datos obtenidos de diversas fuentes de información. 3) Incentivar el debate acerca de la situación del juego de la infancia en España, sobre cómo se mide dicha situación y como es percibida por los propios protagonistas y por los agentes educativos implicados y los entes y organismos con responsabilidades en el ejercicio de la planificación de políticas públicas. 4) Formular la creación de estándares de medición nacionales de referencia. 5) Promover la difusión del sistema de indicadores para la medición del cumplimiento del Derecho del niño al juego entre la comunidad científica y los responsables de la planificación de políticas públicas de en relación a la infancia. 6) Sensibilizar a la sociedad española a partir de los datos estadísticos y cualitativos obtenidos acerca del grado de cumplimiento y desarrollo del derecho al juego. 7) Transferir los resultados de la investigación al tejido empresarial del juguete, para ajustar la producción industrial a las demandas sociales y las necesidades educativas y de ocio de la infancia. 8) Facilitar el acceso al conocimiento y favorecer el seguimiento del derecho al juego.

Con ello se pretende impactar en: a) El diseño de políticas educativas y de ocio para la infancia que reconozcan e impulsen este derecho por parte de las administraciones nacionales, autonómicas, provinciales y locales. b) La producción de juguetes por el tejido empresarial ajustado a las necesidades educativas y sociales de la infancia. c) Las orientaciones pedagógicas pertinentes para la comunidad educativa (padres y madres, profesorado y alumnado). d) La realización de estudios de seguimiento del Derecho del Niño al Juego para su publicación en la literatura científica especializada y en los medios de comunicación.

En definitiva, los beneficios esperados persiguen una repercusión social y se enfocan tanto al mejor conocimiento de la situación del juego infantil como a la creación de un instrumento cuyos resultados podrán ser usados por los sectores público y privado. La investigación cuenta con el apoyo de varias entidades relacionadas con la industria del juguete y la defensa de políticas de infancia, que han mostrado interés en los resultados.

Evaluación educativa y personalizada: fundamentos pedagógicos

Luis Eduardo Ospina Lozano

La comunicación aborda los fundamentos pedagógicos de la evaluación educativa en términos personalizantes, describiendo cada uno de ellos en forma general y lógica. Se trata de un avance de investigación inscrito en el desarrollo conceptual acerca de la persona humana y su relación con el proceso educativo. Dicho producto se origina de la investigación “Persona, educación física y desarrollo humano”, que se realiza en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Libre con sede en Bogotá Colombia.

Metodológicamente hay una intervención documental que enseña los caracteres propios de los eventos de estudio y su relación, sin entrar en medición o cuantificación alguna. La investigación se basa en la descripción, el análisis y la reflexión, manejando los conceptos juiciosamente, para llegar a la teoría deseada; todo desde un enfoque netamente filosófico y pedagógico.

Los resultados se consolidan en los fundamentos de orden valorativo, cognoscitivo, educativo, transformativo y reflectivo.

En el primero se deduce que evaluar es un proceso reflexivo-analítico que verifica la no-indiferencia de los fenómenos respecto al bien y al mal. Valorar la educación pretende establecer lo bueno y lo malo de ella desde criterios ideales otorgados por la sociedad. Tiene la evaluación tres características que superan los inconvenientes de sistematicidad: veracidad del conocimiento, criterios de comparación y finalidad de los juicios valorativos.

En lo cognoscitivo, la evaluación presenta tres etapas interrelacionadas que dan sentido al proceso, detectando aciertos y errores, esto permite hacer las correcciones necesarias. Así, lo valorativo se conjuga acertadamente en el diagnóstico, la continuidad y lo conclusivo.

Para el tercer fundamento, constituyen notas esenciales, la dimensión pedagógica de la evaluación como factor de servicio y ayuda al educando, junto a la necesidad de ajuste del currículo con las variaciones y circunstancias que el momento exige.

Lo transformativo es resultado del conocimiento y las decisiones tomadas desde el mismo; estas mutaciones cubren la dinámica propia del aula, hasta cambios profundos relacionados con el sentido existencial de las personas; esto sin olvidar lo administrativo y lo didáctico.

Por último, la evaluación educativa refleja el sistema al que pertenece, enseña aspectos políticos, sociales y administrativos, igualmente muestra la intencionalidad de los centros educativos y las concepciones docentes entorno a la educación, etc.

En conclusión, los fundamentos de la evaluación educativa y personalizada son las condiciones necesarias de premisa existencial y explicativa del fenómeno valorativo relacionado con la formación personal de los sujetos. Luego, el fundamento se

consolida como la razón de ser y requiere de profundidad reflexiva y analítica en busca de lo apodíctico.

En este orden de ideas, tenemos que el hecho valorativo, la fuente de conocimiento, lo educativo, el estímulo de transformación y el reflejo del sistema, vienen a ser las razones que fundamentan la evaluación en el proceso educativo personalizante; su importancia radica en que señalan un camino más claro para superar lo deshumanizante de las prácticas educativas tradicionales enmarcadas en la calificación, la clasificación y la segregación.

Posters

Metodología de Trabajo por Proyectos en Educación Infantil: Relato de Experiencia

Divina Lúcia de Souza Medeiros Neder, Marcelo Rodrigues Batista, Adriana de Souza Medeiros Batista

Introducción. Esta pesquisa se basó en una experiencia envolviendo 25 niños de la educación infantil en la ciudad de Santa Luzia, Brasil en que se utilizó como metodología de trabajo dos proyectos: uno con el tema del Año Internacional de la Luz, propuesto pela Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) para el año de 2015 y, otro con el tema de la formación del pueblo brasileño. En el primer proyecto se ha trabajado con todas las disciplinas escolares, desde matemáticas hasta ciencias. El segundo proyecto envolvió las disciplinas escolares de historia, geografía, artes, lengua portuguesa y literatura.

Objetivos. Demonstrar la eficacia de la metodología de trabajo por proyectos en la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos, con actividades interdisciplinares, tomando como referente el modelo constructivista.

Método. Durante el año de 2015 fue utilizado dos proyectos de trabajo en una clase de niños con idead entre nueve y diez años. Los proyectos tenían un reto de cumplir con los contenidos propuestos para este año, en las disciplinas escolares ya establecidas, pero en un contexto de trabajos manuales y de pesquisa en derredor de las dos temáticas propuestas. Así que fueran trabajadas actividades con contenidos formales utilizados como un ejemplo, para creación de maquetes que representasen la obtención de energía eléctrica en las usinas de energía, por un lado, y por otro, talleres de muñecas africanas para entendimiento de la contribución de la cultura africana para formación de la cultura brasileña.

Resultados. Cómo resultados fueran registrados momentos de creación y aplicación de contenidos, así como una evaluación basada en registros de charlas, reproducción escrita, producción y presentación de una feria de ciencias que demostró que los contenidos trabajados fueran bien comprendidos por los niños que además se mostraron muy motivados e satisfechos con las actividades desarrolladas.

Conclusiones. El trabajo con los dos proyectos propuestos posibilitó un cambio en el proceso de la enseñanza – aprendizaje, con contribución en la aplicación de técnicas y contenidos oficiales de las disciplinas escolares en una apropiación más efectiva de estos contenidos.

Conceptualización de acción tutorial

Ana González-Benito

INTRODUCCIÓN. La acción tutorial adquiere un importante valor como elemento que contribuye a alcanzar la meta última de la educación: la formación integral de la persona en todas sus facetas.

OBJETIVOS. Delimitar la significación de la tutoría describiendo los principios que la fundamentan, los objetivos, las funciones y el marco de intervención que le son propios.

MÉTODO. Revisión bibliográfica de la literatura científica y especializada en el tema.

RESULTADOS**.** Definición del concepto de acción tutorial mediante la concreción de los principios (acción integral, proceso continuo, colaborativo, abierto, sistemático e intencional, intervención preventiva, personal e intrínseca a los procesos de enseñanza-aprendizaje), objetivos (personalización de la educación y el desarrollo integral del alumno) y funciones (prevención, intervención psicopedagógica, asesoramiento, coordinación, colaboración y evaluación) que fundamentan la intervención tutorial, así como del marco de intervención: áreas (desarrollo profesional, académico, personal, social y atención a la diversidad), niveles (aula, centro y sistema escolar) y contextos de acción (el sistema educativo, organizaciones y entorno comunitario).

CONCLUSIONES. La concepción de acción tutorial que se proyecta en la actualidad nos remite al modelo de educación personalizada, a una intervención que se propone dar respuesta a la necesidad de apoyar los procesos educativos mediante el acompañamiento del alumno en sus procesos de desarrollo y toma de decisiones en las áreas personal, académica y profesional a lo largo de toda la vida. Por ello, es fundamental resaltar su presencia y adecuado desarrollo para contribuir a incrementar la calidad de la educación.

Educación inclusiva y atención a la diversidad (EIAD)

Comunicaciones orales

Una experiencia de inclusión educativa: de la voz de estudiantes en reclusión

Aurora Corona Dávila

RESUMEN. Ante el desafío de la realidad educativa en México por democratizar la educación superior. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México[46] (UACM) con sentido social de extender y garantizar la inclusión educativa celebró un convenio con la Secretaria del Subsistema Penitenciario del Distrito Federal[47] (SSPDF), dándose a la tarea de realizar un Programa de Educación Superior en Centros de Readaptación Social (PESCER) que imparte tres licenciaturas; Derecho, Creación literaria, y Ciencias políticas - administración urbana.

El significado de la tarea educativa en los centros de reclusión va más allá de la reinserción social, tiene un carácter intrínseco que deja a flor de piel subjetividades encontradas sobre el repensarse dentro de su espacio de interacción, su vida cotidiana, su realidad.

OBJETIVOS
Conocer los motivos de su inscripción y permanencia en sus estudios.
Describir el proceso de articulación de hábitos y prácticas escolares en el ritmo propio de la vida carcelaria.
Analizar la trascendencia académica social y personal de la UACM en la vida de los estudiantes de en reclusión.

METODOLOGÍA. Con la intensión de ir más allá de la obtención de datos cuantitativos, surgió el interés de indagar sobre la trascendencia de la educación superior en los estudiantes universitarios en reclusión a partir de la metodología cualitativa cuya herramienta fundamental son las entrevistas a profundidad.

RESULTADOS. Los estudiantes afirman que se inscriben para conocer su proceso legal. También que, con el transcurso de clases, con en el contacto diario con los profesores y el compromiso que asumen con su proceso educativo cambia el tipo de motivaciones, de un fin instrumental por un fin a valores pues permanecen en la licenciatura por convicción. Los entrevistados afirman que continúan sus estudios porque les ha propiciado realizar análisis de su entorno a través de lecturas, realización de cuentos, historietas, crónicas y ensayos donde relatan su realidad carcelaria y cuestionan el sistema carcelario aseguran que esto contribuye a cambiarles la perspectiva de cómo mirar su encarcelamiento, insisten que

[46] La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) es una universidad de carácter público fundada el 26 de abril del 2001, por decreto del Jefe de Gobierno del Distrito Federal. En 2005 la Asamblea Legislativa le otorgó la Autonomía mediante la promulgación de la Ley de la UACM, publicada el 5 de enero de aquel año en la Gaceta oficial del Distrito Federal".

[47] Convenio de Colaboración Interinstitucional que se celebró el 13 de diciembre del 2004 entre la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y la Secretaría de Gobierno del D.F., por intermedio de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal, que contempla la ejecución de programas de educación superior, investigación, difusión de la cultura y de extensión universitaria en los Centros Escolares del Sistema Penitenciario del Distrito Federal.

alegóricamente es como haber tenido una venda sobre sus ojos y con sus estudios esta venda se ha difuminado.

CONCLUSIÓN. La articulación y transformación de sus hábitos a partir de la incorporación al PESCER los lleva a redireccionar su proyecto de vida. El estudiar derecho e incluso ejercer, los lleva a concebirse como litigantes fuera del reclusorio. Es de mencionarse que la mayoría de los entrevistados refieren haber tramitado y con gran éxito algún amparo, beneficios penitenciarios o libertad anticipada, en especial para compañeros no universitarios. El prestigio de estudiantes como juristas se atribuye a los amparos ganados y la liberación de sus compañeros, con ello se comprende que sí existe un interés instrumental pues buscan en el PESCER un medio eficaz para conseguir un fin y el fin son los beneficios penitenciarios igual a la reducción de la sentencia.

Género y educación infantil: construcción de las identidades masculinas y femeninas dentro del aula.

Lindsay Martínez

La educación toma un papel importante en la construcción de los patrones culturales de cada género. Dichos patrones vienen determinados por la realidad que nos rodea. Así, son muchos los investigadores e investigadoras que han hecho alusión a la educación como la única vía capaz de superar esta dicotomía de género para lograr terminar con la desigualdad entre hombres y mujeres. Esto exige de un planteamiento educativo que actúe sobre los estereotipos dominantes y apueste por alternativas donde las relaciones interpersonales entre niños y niñas sean más equitativas e igualitarias.

La presente investigación tiene como objetivo reflejar la realidad diaria de las aulas de educación infantil. Para ello, la propia investigadora se adentró en la dinámica del día a día de un aula, hasta lograr descifrar los pensamientos y comportamientos que llevan a establecer la diferenciación entre ambos sexos. La investigación se basa en una metodología de investigación cualitativa que consta de 27 observaciones directas en el propio campo de trabajo: Un centro escolar. Estas observaciones tuvieron lugar en los momentos en que los/las estudiantes de educación infantil desarrollan la actividad lúdica sin ningún tipo de presiones externas tanto en el aula, a la hora del juego libre, como en el patio de recreo. Además, a través de una dinámica grupal hemos estudiado la función que tienen los cuentos infantiles en la reproducción de los estereotipos de género, y la reacción que tienen los niños y niñas cuando se les presentan cuentos donde los protagonistas toman papeles alternativos a los tradicionales.

Tras concluir el análisis de los resultados, sabemos que existen importantes diferencias entre los comportamientos adquiridos por los niños y niñas en función de los estereotipos dominantes. Al mismo tiempo, se observa un claro proceso en la construcción de su identidad de género en los tres cursos de educación infantil. En primero de educación infantil, al no tener los/las estudiantes la capacidad para negociar los roles que asumirán durante la actividad, se observa un juego mucho menos estructurado donde apenas se perciben diferencias entre los juguetes que utilizan los niños y las niñas. Sin embargo, se contemplan comportamientos diferenciados entre niños y niñas durante el transcurso del juego: mientras ellos toman una actitud más activa y se sienten más dueños del total de juguetes disponible en el aula, ellas se limitan a ocupar espacios más reducidos donde utilizar los objetos que sus compañeros no requieren en sus juegos. En segundo de educación infantil, los niños y niñas parecen encontrarse en un momento de exploración en la construcción de sus identidad; aunque existen niños y niñas que ya tienen más definida sus identidad, la mayor parte de los estudiantes se centran en disfrutar del juego sin limitarse a las prácticas que les vienen socialmente impuestas en función de su género de referencia. Por el contrario, con cinco años de edad, se pueden establecer claras diferencias entre los juguetes, juegos y espacios empleados por niños y niñas.

Qué piensan los jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias sobre el proceso de transición a la vida adulta: un estudio de caso.

María Pallisera Díaz, Judit Fullana Noell, Montserrat Vilà Suñé, Carol Puyalto Rovira, Gemma Díaz Garolera

INTRODUCCIÓN. El proceso de transición a la vida adulta constituye uno de los retos más complejos para los jóvenes con discapacidad intelectual (DI). Para estudiar globalmente y en profundidad como se produce el proceso de tránsito a la vida adulta es necesario conocer las perspectivas de los propios jóvenes con discapacidad y sus familias. Pocos estudios sobre la transición se han abordado teniendo en cuenta estas voces.

OBJETIVO. Se presenta una investigación sobre la transición que tiene por objeto conocer las experiencias y percepciones de los jóvenes con discapacidad y sus familias acerca de los problemas y apoyos percibidos en su trayectoria educativa, redes sociales de apoyo, tiempo libre, y construcción de su proyecto de futuro personal.

MÉTODO. Se realizó un estudio de caso cualitativo en el que participaron 8 jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias. La unidad de análisis fue cada uno de los jóvenes participantes que estaban experimentando el proceso de tránsito a la vida adulta. El estudio se desarrolló durante un curso académico y se organizó en tres etapas. En la primera, se obtuvieron unos primeros datos acerca de las trayectorias personales a través de entrevistas individuales con los jóvenes y con sus familias. En la segunda, se profundizó en algunos de los temas del estudio de casos a través de dos grupos focales con los jóvenes, uno de los cuales incluyó la técnica del fotovoz. En la tercera etapa se valoró como planteaban su proyecto de futuro los jóvenes participantes en el estudio. Se aplicaron entrevistas individuales a los jóvenes y un grupo focal con las familias. Los temas estudiados fueron: barreras y apoyos de la trayectoria educativa; participación social y relaciones sociales; proyecto de vida a medio plazo a nivel de empleo y emancipación. El análisis de datos se realizó a través del análisis de contenido temático y la triangulación de métodos, de datos y de investigadores.

RESULTADOS. Los resultados se estructuraron en los siguientes temas y categorías: educación secundaria (apoyos y dificultades; el reto de obtener el título de la educación secundaria obligatoria; la continuidad de la formación después de la educación obligatoria); amistades y tiempo libre y proyecto de futuro (perspectivas a nivel laboral y emancipación). Los jóvenes experimentaron dificultades para superar la educación obligatoria y continuar su formación, Las familias se mostraron poco satisfechas con la orientación recibida por parte de los profesionales y con las dificultades para acceder a opciones formativas después de esta etapa. Jóvenes y familias manifestaron ciertos temores en relación a la inclusión social y laboral.

CONCLUSIONES. El estudio sugiere la necesidad de planificar el proceso de tránsito en estrecha colaboración entre profesionales, familias y jóvenes con DI y, especialmente, otorgar a estos últimos el protagonismo que merecen en los procesos de tránsito. Se pone de relieve la necesidad de potenciar la red social como apoyo

necesario a las trayectorias de inclusión socio-laboral. Además, se muestra que los jóvenes con DI pueden contribuir con sus opiniones y experiencias a mejorar las políticas y las prácticas socioeducativas.

Discapacidad intelectual y vida independiente. Semejanzas y diferencias en la visión de las personas con discapacidad, sus familias y los profesionales

Judit Fullana NOell, Maria Pallisera Díaz, Montserrat Vilà Suñé, Maria Josep Valls Gabernet, Carolina Puyalto Rovira, Montse Castro Belmonte, Gemma Díaz Garolera

INTRODUCCIÓN. El artículo 19 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006), ratificada por España en 2008, establece el derecho de todas las personas con discapacidad intelectual (DI) a decidir dónde quieren vivir y con quien, y a acceder a los apoyos que les permitan igualdad de acceso a los recursos de la comunidad. En el ámbito internacional se han desarrollado investigaciones sobre los modelos de apoyo a la vida independiente (Mansell et al, 2010), los efectos de la desinstitucionalización en la calidad de vida de estas personas (Chowdhury y Benson, 2011) y las perspectivas de las personas con DI (Fisher y Purcal, 2010) como un elemento imprescindible para diseñar y proporcionar los apoyos necesarios para su inclusión social.

OBJETIVO**.** El objetivo de la investigación era contrastar la visión de las personas con DI, sus familias y los profesionales sobre las dificultades y los apoyos necesarios para potenciar los proyectos de vida independiente.

MÉTODO. Se realizaron entrevistas en profundidad con profesionales vinculados a la atención de personas adultas con DI, seleccionados a través de un muestreo de bola de nieve. Se organizaron grupos de discusión con autogestores con DI y grupos de discusión con familias de personas con DI. Se solicitó el consentimiento informado a todas las personas participantes. Las entrevistas y grupos de discusión se transcribieron y se analizaron mediante un proceso de análisis de contenido temático.

RESULTADOS. El contraste de los puntos de vista entre personas con discapacidad, familias y profesionales permitió conocer las coincidencias y discrepancias en la percepción sobre cuáles son las principales dificultades que existen actualmente para que las personas con DI puedan ejercer su derecho a la vida independiente, y sobre los apoyos necesarios. Los distintos implicados coincidieron en considerar la dificultad para encontrar empleo con sueldos que permitan la emancipación como una de las dificultades principales. Entre los apoyos, hubo coincidencia en la consideración del papel que deben jugar los profesionales de apoyo y los padres como potenciadores de la autonomía desde el entorno familiar.

CONCLUSIONES. Los resultados obtenidos constituyen un punto de partida para diagnosticar la situación de las personas con DI en torno al tema de la vida independiente en base al cual plantear orientaciones para promover prácticas profesionales y sociales que ayuden al cumplimiento del artículo 19 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chowdhury, M. y Benson, B.A. (2011). Deinstitutionalization and Quality of Life of Individuals With Intellectual Disability: A Review of the International Literature. Journal of Policy and Practice in intellectual Disabilities, 8(4), 256-265.

Fisher, K. y Purcal, C. (2010). Effective personalized housing support for people with disabilities. *Australian Journal of Social Issues*, 45(4), 527-543.

Mansell, J.; Beadle-Brown, J. with members of the Special Interest Research Group on Comparative Policy and Practice (2010). Deinstitutionalisation and community living: position statement of the Comparative Policy and Practice Special Interest Research Group of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Resea*rch, 54(2) 104-112.

Análisis de la evolución de las cifras de escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales en las diferentes modalidades de escolarización (1996-2015).

Raúl Tárraga Mínguez

INTRODUCCIÓN. La escuela inclusiva puede definirse a partir de tres parámetros básicos: *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación* de los estudiantes sin discriminación ni distinción por ningún motivo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

En la presente comunicación nos detendremos en el primero de estos parámetros, la *presencia* y en un colectivo de concreto, los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello, analizaremos las cifras de escolarización de estos estudiantes en las diferentes modalidades de escolarización que se prevén en nuestro sistema educativo (escolarización en centro ordinario, en centros específicos de educación especial, escolarización combinada en un centro ordinario y otro específico de EE y escolarización en unidades específicas de EE dentro de centros ordinarios).

Si bien la determinación de la modalidad de escolarización no es suficiente para asegurar la inclusión educativa, sí parece un requisito imprescindible para posibilitar dicha inclusión, por lo que consideramos relevante analizar este aspecto.

OBJETIVOS. La presente comunicación plantea dos objetivos:
Analizar la evolución de las cifras de escolarización de estudiantes con NEE en las diferentes modalidades previstas en el sistema educativo.
Comparar la evolución de las cifras de modalidades de escolarización entre las diferentes necesidades educativas especiales que se recogen en las cifras estadísticas oficiales.

MÉTODO. Para alcanzar los objetivos propuestos se revisarán las cifras publicadas por el Ministerio de Educación en su informe anual: “Las cifras de la Educación en España”

Dado que el Ministerio publica los datos anualmente y ofrece únicamente datos absolutos de escolarización (no porcentajes de las diferentes modalidades), es necesario tratar los datos para que sean comprensibles y revelen si la tendencia en los últimos años ha ido hacia el aumento de las modalidades de escolarización en centros ordinarios o en centros específicos.

RESULTADOS. Los resultados del análisis muestran que, en conjunto, las cifras de modalidades de escolarización no muestran en absoluto una tendencia hacia el parámetro más elemental de la inclusión, que es el de la presencia de los estudiantes con NEE en centros ordinarios, sino que a lo largo de los años se han evidenciado diferentes vaivenes en cuanto a las cifras de escolarización por modalidades. Por ejemplo, en el curso 2009/10 el porcentaje de estudiantes con NEE matriculados en centros ordinarios, era inferior que diez años antes.

CONCLUSIONES. El análisis de las cifras nos lleva a las siguientes conclusiones:

La evolución de las cifras de modalidades de escolarización no sigue parámetros inclusivos, sino que se observa una tendencia hacia el aumento de la modalidad de centros específicos de educación especial.
El colectivo de alumnos/as que más claramente ha evidenciado una tendencia hacia la escolarización en centros específicos es el de niños con diagnóstico de “trastornos graves de conducta/personalidad/comportamiento”.

La comunicación finaliza analizando la relación entre la evolución de las cifras de modalidad de escolarización con los cambios en la legislación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, D., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Londres: Routledge.

Expectativas de familias con hijos/as con discapacidad sobre el grado de competencia social y personal.

Lorena Pastor Gil

RESUMEN. En la actualidad sigue existiendo bajas expectativas en familias con hijos/as con discapacidad. Algunos de los motivos que más les preocupa es el que sus hijos/as lleguen a ser autónomos y puedan tener una vida decente cuando ellos ya no se encuentren a su lado.

La formación de los distintos profesionales que les rodean, es para estas familias, fundamental, así como el papel que juega la sociedad en la plena integración de sus hijos/as. Este estudio trata de indagar de forma más detallada en todas estas cuestiones, detectando necesidades o posibles factores de riesgo personal, familiar y social que pudieran incidir en la inclusión de personas discapacitadas.

Para ello, se invita a participar de forma voluntaria a diferentes familias que estén en esta situación y convivan con un familiar con algún tipo de discapacidad. Para dicha selección se tendrá en cuenta que el familiar sea un hijo/a en edad escolar.

Seguidamente se les administra a las familias un cuestionario adaptado de Zulueta y Peralta (2008), donde se formulan una serie de preguntas abiertas y cerradas. En dichas preguntas, se profundiza en las expectativas y pensamientos que tienen en el momento presente y futuro de sus hijos/as respecto a la autodeterminación (toma de decisiones), integración (proyectado al ámbito laboral y social; viendo las posibles barreras o dificultades), necesidad de formación (que reciben y que les gustaría recibir), así como el nivel de satisfacción (grado de satisfacción con el programa en general y con las relaciones interpersonales que mantienen con los profesores y los servicios de orientación).

ABSTRACT. Currently remains low expectations in families with children with disabilities. Some of the reasons is the most concerned about their children they become autonomous and can have a decent life when they are no longer at his side. The formation of the various professionals around them, for these families is fundamental, as well as the role of society in the full integration of their children. This study sought to investigate in more detail on all these issues, identify needs and possible factors of personal, family and social risk that could affect the inclusion of disabled people.

To do this, you are invited to participate on a voluntary basis to different families who are in this situation and live with a family member with a disability. For that selection will take into account that the family is a child in school. Then they aregiven to families an adapted Zulueta and Peralta (2008) questionnaire, where a series of open and closed questions are asked. In these questions , it delves into the expectations and thoughts that are in the present and future of their children compared to self-determination (decision) , integration (projected to the labor and social sphere , seeing the potential barriers or difficulties), need for training (receiving and would like to receive) , and the level of satisfaction (satisfaction with the overall program and maintaining relationships with teachers and guidance services).

Evaluación de una estrategia de innovación educativa centrada en la inclusión y la equidad: una experiencia en el norte de México

Marcos Jacobo Estrada Ruiz, Liz Ileana Rodríguez Gámez

El texto reporta el resultado del acompañamiento evaluativo realizado al proyecto "Ambientes escolares para la inclusión y la equidad", desarrollado por personal de la Dirección General de Educación Elemental de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) del estado de Sonora, México. Fue una estrategia de formación implementada con directores de escuelas de educación básica, cuyo objetivo general fue **"**Articular los esfuerzos institucionales e intersectoriales para generar una cultura de respeto a la diversidad a través de una propuesta de ambientes escolares inclusivos, que incida en la disminución de la reprobación y la mejora de los resultados educativos en poblaciones vulnerables de la entidad".

Por el tipo de proyecto se propuso un acompañamiento de evaluación bajo cuatro etapas o momentos evaluativos siguiendo el modelo CIIP (Stufflebeam, 1987), que representaban los necesarios para contar con los insumos suficientes para poder emitir un juicio sobre el proceso. Ubicados en el marco de las innovaciones educativas y de la equidad en educación, los datos de la evaluación muestran, entre otros hallazgos, que la integración, para los actores involucrados, la conciben en el marco de las "discapacidades" en general. Al abrir la perspectiva hacia una comprensión más abarcadora, irrumpen una serie de problemáticas que se tienen que atender en términos formativos provenientes del contexto, y que no fueron retomados en el proceso: violencia, drogadicción, delincuencia, migración, población indígena, cuestiones de género, población en exclusión y vulnerabilidad, etc. Quizá dada la complejidad de lo anterior, es que el resguardo de los participantes es concentrarse en la educación especial, la cual no se debe de dejar atrás, pero sí superar como único campo de intervención cuando se busca la inclusión y la equidad, pues la realidad es más compleja y requiere de atención, si de impactos reales hablamos.

Lograr una mayor efectividad y asegurar un verdadero impacto en la formación docente, mostramos que debería de tener como fuente las necesidades reales de los profesores. Sin que se olvide el análisis y la reflexión teórica, sino más bien que ésta ayude a la resolución de casos concretos, reales, al interior de las aulas y a nivel escuela. Un diagnóstico efectivo y un proceso de formación en el que el centro sea la práctica concreta de los directores y docentes, puede resultar sumamente efectivo y prometedor hacia el futuro.

La experiencia de formación se realizó en los centros educativos donde la educación especial ya tiene cierta presencia, por lo que los temas no son desconocidos para los actores, así entonces ¿cuál puede ser el valor agregado de una estrategia de formación como la realizada?, desde nuestros datos, considerando lo señalado por los propios actores beneficiados, parece que la atención a necesidades concretas, que partan de un diagnóstico efectivo, contribuiría en dicho valor agregado, además, el trabajo de formación tendría que ampliarse en general a las escuelas regulares, bajo una idea amplia de integración, inclusión y equidad.

Arando surco: incorporación de las mujeres indígenas como académicas de dos universidades públicas

Marcos Jacobo Estrada Ruiz, Liz Ileana Rodríguez Gámez

El aumento, aunque paulatino y lento, de las mujeres indígenas a las instituciones de educación superior, es una constante, no así los estudios que nos permitan conocer más acerca de este fenómeno y visibilizar los aportes de estas mujeres. La bibliografía acerca de la incorporación, permanencia, logros y dificultades de las mujeres académicas es amplia, no así la literatura sobre las académicas de origen indígena que ingresan a laborar a las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por lo que el objetivo general de esta investigación es Identificar y explicar cómo fue que un grupo de mujeres que se auto adscriben como parte de un pueblo indígena obtuvieran estudios de licenciatura y/o posgrado, credenciales que les permitieron postularse e ingresar como académicas de dos universidades públicas. Tomando en consideración la incidencia de factores como la condición socioeconómica, la adscripción étnica, el género y las capacidades lingüistas de las entrevistas.

Así, la pregunta de investigación que rige esta investigación es ¿cómo fue que las académicas indígenas de dos universidades públicas afrontaron el triple filtro social, así como los factores que intervinieron en su ingreso a la académica y en algunos casos, puestos de decisión? Para responder he dicho cuestionamiento se entrevistó a un total de catorce académicas de dos universidades ubicadas en estados con alta presencia de población indígena: Yucatán y Veracruz. Las universidades a las cuales pertenecen son la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

A lo largo de esta aproximación presento los primeros hallazgos. Primero, la mayoría de las académicas no proviene de los sectores más favorecidos de la población indígena, es decir no son hijas de maestros o maestras normalistas, profesionistas o comerciantes con ingresos medios. Segundo, la migración en primera o segunda generación es determinante para dos aspectos importantes: continuar hablando o no la lengua indígena, y dos continuar los estudios universitarios. Tercero, las problemáticas a las que se enfrentaron fueron más arduas cuando en la familia no había un proyecto educativo hacia los y las hijas. Contrariamente las familias donde una de las prioridades era invertir en la educación las problemáticas a las que se enfrentaron fueron más fácilmente saldadas, ya que contaban con el apoyo de los padres. Cuarto, las dificultades que enfrentaron por el hecho de ser mujeres y por tanto enfrentar limitaciones económicas o de movilidad —permisos para estudiar, trabajar, migrar, etcétera— las fueron saldando, rompiendo así con esquemas y roles respecto a otras mujeres de sus familias. Finalmente vemos que las académicas tienen el rasgo en común: el haber sido las mejores estudiantes de sus clases desde la educación primaria, haciendo evidente que no es cualquier tipo de mujer indígena la que llega a dichos espacios sino las mentes más preparadas y que han pasado por una sobre selección a la que hubiera sido imposible sobrevivir si no contaran con dichas características.

Los espacios inclusivos de encuentro y el Modelo de Apoyos

Héctor Saiz Fernández, Diana Morote Blanco, María Isabel Vidal Esteve, Isabel María Gallardo Fernández

La inclusión educativa es el medio que facilita el proceso de cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DD. HH.) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que en la actualidad muchos derechos para la igualdad social son vulnerados tal y como recoge el foro de Vida Independiente. El *Modelo de Apoyos* funciona como nexo de unión entre realidades que permite la prolongación de las capacidades personales de los sujetos, facilitando el acceso y la participación igualitaria en diferentes contextos de desarrollo personal y social. Enmarcado en este modelo, el **Programa de Acompañamiento** (PA) en el que participamos, se centra en la inclusión del colectivo de personas con Diversidad Funcional Cognitiva (DFC) a través del desarrollo de la autonomía y autodeterminación de los sujetos involucrados. Vivimos en un contexto que en ocasiones se muestra excluyente pero existen personas e instituciones comprometidas que trabajan día a día para lograr que la inclusión sea una realidad.

Esta comunicación pretende hacer visible la responsabilidad social que compartimos con la integración de los *jóvenes con diversidad funcional cognitiva*. Los **objetivos** se concretan en:

- Presentar el Programa de Acompañamiento desarrollado en el contexto de la ciudad de Valencia con el colectivo de personas con DFC.
- Analizar el sentido y relevancia del *Modelo de Apoyos* en el desarrollo de acciones participativas enmarcadas en espacios inclusivos y de encuentro entre iguales.
- Explicar el papel de la autonomía y autodeterminación como favorecedores de actitudes positivas y participativas.

En el marco de actuación del PA intervenimos en el conjunto de áreas prácticas y funcionales de la vida diaria: desarrollo ocupacional, apoyo para la vida independiente, acceso a programas de ocio y tiempo libre, desarrollo de habilidades sociales, sociabilización, gestión económica, apoyo/acceso laboral y salud.

La **metodología** que hace singular esta experiencia del PA tiene como eje la **participación colaborativa** en espacios inclusivos en los que intervienen educadores, personas con DFC, menores en situación de riesgo de exclusión y voluntarios.

La participación como principio metodológico sustenta los espacios inclusivos de actuación dentro del Programa. Entendemos dicha participación como un proceso implícito en la DD.HH. que se fundamenta en el **diálogo** como práctica inclusiva y cuya meta es llegar a alcanzar un estado de **justicia social**. Desde el desarrollo de la autodeterminación de las personas con DFC se favorece la democratización de prácticas cotidianas, siendo el modelo de apoyos el medio que facilita el logro de dicho objetivo.

En cuanto a **resultados y conclusiones** pese a ser una experiencia en proceso de realización, hay que destacar los beneficios y bondades que el Programa reporta a las

personas con DFC, a sus familiares, así como a los jóvenes en situación de riesgo. Las acciones participativas no dirigidas, sino *apoyadas*, que se desarrollan como parte del PA influyen directamente en el desarrollo personal/social de los participantes, favoreciendo una actitud más positiva para con sus capacidades, logros, metas y expectativas.

Eficacia de un programa de teatro de lectores sobre la fluidez lectora de alumnos de educación primaria con dislexia

Natalia Ferrada Quezada, Paula Outón Oviedo

Hasta hace pocos años, la fluidez lectora, habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada, no era una prioridad en los programas escolares. En la actualidad es indiscutible su valía, pues es una habilidad que facilita la interpretación del texto y, por tanto, un elemento de suma relevancia para conseguir la lectura experta. La falta de fluidez se ha destacado como uno de los déficits característicos de los escolares con problemas lectores y por ello es imprescindible contar con herramientas sencillas, motivadoras y fáciles de implementar que permitan a los maestros trabajar con estos alumnos. El objetivo de este estudio fue demostrar la eficacia de un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora de un grupo de escolares chilenos de educación primaria con una dificultad específica del lenguaje escrito, a través de la estrategia de lectura repetida denominada teatro de lectores. Se utilizó una combinación del diseño preexperimental pretest postest y del estudio de casos de corte cualitativo. Los participantes fueron 6 estudiantes de tercer y cuarto curso pertenecientes a un centro concertado. Los resultados de la investigación señalan que los escolares mejoraron en exactitud, automatización y prosodia. Además, se observó que los sujetos lograron transferir sus aprendizajes a textos no leídos previamente. Consideramos que el teatro de lectores puede ser una estrategia eficaz para desarrollar la fluidez lectora de alumnos con dislexia, pues resulta más atractiva para ellos, fomenta la lectura oral e interpretativa con un propósito auténtico y propicia el trabajo colaborativo.

Indicadores para promover aulas inclusivas: la visión de los actores

Gabriela de la Cruz Flores

INTRODUCCIÓN. La promoción de culturas escolares inclusivas demanda construir de manera colectiva una serie de indicadores que permitan a la comunidad escolar valorar cambios y fijar metas que redunden en mejores sistemas de convivencia sustentados en valores democráticos y participativos.

OBJETIVO. Construir indicadores que promuevan aulas inclusivas generados por las propias comunidades escolares.

MÉTODO. Se llevaron a cabo 10 grupos focales en escuelas de educación secundaria alta ubicados en distintas zonas de la Ciudad de México. Cada grupo focal estuvo integrado por profesores, directivos, padres de familia y estudiantes, en promedio cada grupo integró 8 participantes. La discusión se fomentó con tres detonantes: ¿Qué acciones puede realizar un profesor/a para fomentar mayor participación y el reconocimiento de todos/as en el aula? ¿De qué manera los estudiantes pueden contribuir a generar un mejor clima en el aula que mejore el aprendizaje y el compañerismo? ¿Qué se requiere para que las aulas físicamente promuevan la participación y el reconocimiento de todos/as?

RESULTADOS. En la siguiente tabla se consensan algunos resultados obtenidos:

Tabla 1. Indicadores para promover aulas inclusivas	
Indicadores desde la labor del profesorado	
• Prestar la misma atención a todos los estudiantes. • Promover la participación de los estudiantes en todas las materias, sin distinción alguna. • Promover equipos mixtos de trabajo. • Favorecer la participación de los padres de familia a través de actividades escolares. • Crear un blog informativo para los padres de familia. • Reconocer y aceptar la ayuda de profesionales de apoyo. • Generar empatía y confianza hacia los estudiantes. • Reconocer y valorar las capacidades y diferencias del estudiantado.	• Promover la reflexión y diálogo cuando se presenten conflictos entre los estudiantes. • Establecer derechos y obligaciones para él y los estudiantes. • Utilizar el material didáctico y tecnológico con los que cuenta la escuela. • Uso de varias técnicas de enseñanza. • Evaluar antes, durante y después de las actividades. • Crear altas expectativas hacia los alumnos. • Autoevaluación y coevaluación del desempeño docente.
Indicadores desde la actividad de los estudiantes	
• Ayudar a los compañeros de clase cuando se les solicite. • Expresar dudas. • Fijarse metas. • Reflejar con la conducta los valores vistos en clase. • Aceptar que se es diferente a los demás.	• Capacidad de resolver los problemas sin violencia, reflexionando sobre lo sucedido. • Asumir la responsabilidad de decisiones y acciones tomadas dentro del aula. • Controlar impulsos negativos. • Comprometerse con las actividades escolares.
Indicadores que favorecen la inclusión desde las características de las aulas	
• Fácil acceso al aula. • Contar con materiales educativos de distinto	• Gises o marcadores con colores perceptibles en el pizarrón.

tipo sin mensajes violentos o sexistas. • Aparatos básicos para estudiantes con alguna discapacidad. • Distribución adecuada del inmueble para facilitar el desplazamiento.	

CONCLUSIONES: Los indicadores expuestos permiten al interior de las aulas promover acciones inclusivas; la riqueza de dichos indicadores radica en que fueron generados por grupos representativos de las escuelas participantes, lo cual permite darles validez y legitimidad al interior de aquéllas.

Mejorar la fluidez lectora: diseño de un programa para alumnos con dislexia

Natalia Ferrada Quezada, Paula Outón Oviedo

La fluidez lectora, capacidad para leer un texto de forma exacta, rápida y con la expresión adecuada, es un elemento fundamental en el aprendizaje del lenguaje escrito, pues si los estudiantes no desarrollan la fluidez desde el principio de su escolaridad es posible que presenten problemas para comprender los textos que leen. La falta de fluidez es uno de los déficits característicos de las personas con dislexia, pues generalmente su lectura presenta muchos errores, es más lenta y menos expresiva que la de sus pares sin dificultades. Por esto, su desarrollo es especialmente importante en esta población de alumnos. El objetivo de este trabajo es presentar el diseño de un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora de alumnos con dislexia de educación primaria, en el que se propone el uso de una estrategia denominada teatro de lectores, que combina la lectura repetida y algunas características del teatro. Esta combinación en un programa de mejora de la fluidez lectora puede ser una herramienta útil y atractiva para desarrollar esta habilidad, especialmente con escolares disléxicos, para quienes la lectura muchas veces puede llegar a ser un suplicio. El programa en cuestión se ha diseñado para trabajar la fluidez lectora de forma grupal, pues el contexto natural del teatro de lectores es el trabajo en equipo. Cada alumno cumple un rol, transmite la historia a través de su voz y participa en la creación de la misma en conjunto con sus pares. Se espera que con el diseño de este programa, los alumnos puedan conseguir una mejora significativa en su fluidez.

Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva

María Jiménez, Henar Rodriguez, Marta Sandoval

La Inclusión Educativa es un constructo de creciente actualidad dentro del panorama educativo. El término Inclusión debería formar parte intrínseca de la Educación, ya que parece difícil entender una educación que no sea inclusiva. Sin embargo, existe cierta controversia dado que la vieja perspectiva aportada por la educación especial desde la teoría del déficit logró segmentar el sistema educativo entre los escolares con y sin discapacidad, favoreciendo apoyos específicos en función de las necesidades de cada colectivo. El enfoque inclusivo se replantea estas bases produciéndose un giro terminológico en el cual se pasa de hablar de la *integración* a la *inclusión*. Se crean entornos pensados para dar respuestas de éxito a todo el alumnado, dejando en un segundo plano las etiquetas clasificatorias (Ainscow, Farrel Tweddle, 2000; Dyson 2000, 2001; Echeíta y Ainscow 2001; Millward 2000; y Stainback y Stainback, 2001). Este tránsito conceptual viene de la mano de un cambio de enfoque epistemológico y educativo: de uno basado en postulados constructivos y sistémico-estructurales (Bordieu, 1987; Berstein 1990; Weber, 1993) a otro centrado en perspectivas comunicativas y socioculturales (Habermas, 2001; Vygsotky, 1996; Rogoff, 1993).

Los objetivos que perseguimos en la presente investigación se enmarcan en: 1.- Explicar el marco de análisis de los niveles influyentes en la toma de decisiones del docente (Karr y Kemmis, 1998; Cascante, 1999) y 2.- Analizar e identificar los imaginarios comunes de los profesionales de la educación en torno a la Educación Inclusiva.

Realizamos un análisis cualitativo sobre los discursos de 85 profesionales en torno a la conceptualización de la Educación Inclusiva. Para la recogida de datos ejecutamos cuatro grupos de discusión. Posteriormente reconstruimos la información analizando los ámbitos influyentes en la decisión del docente (Carr y Kemmis, 1998). Estos tres ámbitos están basados en la toma de decisión curricular de un docente: a) las *perspectivas sociológicas* (sistémica, subjetivas o duales), marcan la orientación más compleja de la práctica y del discurso; b) la *conceptualización educativa*, los enfoques desde donde orientar el trabajo docente, éstos pueden ser de corte objetivista, constructivo o comunicativo : y c) los *discursos y prácticas*, está constituido por los aspectos más concretos de la labor diaria (las relaciones, las actividades que se realizan, los materiales usados, la organización de las aulas, etc).

Los resultados nos muestras las interrelaciones existentes entre los tres ámbitos; cómo los discursos están influenciados por las epistemologías y las concepciones educativas que los sustentan, y todo ello da lugar a diferentes formas de llevar a cabo la práctica educativa, desde un ámbito más o menos inclusivo. Todo ello con la intencionalidad de llegar a acuerdos teóricos en torno a este fenómeno y poder establecer puentes de conexión entre los postulados *étics* ofrecidos por la literatura y los producidos por los sujetos en la práctica de carácter *émic*. Concluimos el texto por tanto, con una serie de postulados en torno a los que giran estos discursos y que condicionan de forma notable la práctica diaria de las escuelas.

De la hermenéutica a la investigación educacional. Aportes para la comprensión de realidades educativas que apuestan por verdaderas escuelas inclusivas

Rocío Arlette Rojas Flores, Mauricio Javier Mancilla Muñoz

RESUMEN. En los últimos años la hermenéutica se ha extendido más allá de las fronteras de la filosofía abriéndose camino a diversas disciplinas. Tal es el caso de los estudios educacionales, en los que observamos como ésta se ha convertido en un requisito indispensable para una segura y correcta interpretación de aquello que deseamos conocer (García, W. & Martin, M. 2013; Van Manen, M. 2003). Esto cobra mayor importancia al acercarnos a fenómenos complejos –por ejemplo, realidades educativas que intentan conformarse como espacios inclusivos– donde la hermenéutica adquiere valor en tanto reflexión filosófica transversal para el ejercicio cotidiano de los miembros de una comunidad escolar, pues rescata un modo ético de acceder a la dimensión de los sentidos más propios de lo humano y supone una toma de posición acerca de cómo mirar ciertos fenómenos que impactan en las prácticas educativas (Nilsson, M. Ejlertsson, G. Andersson, I. Blomqvist, K. 2015; Palazón, M. 2014; Van Manen, M. 2007; Miranda, G. 2006). De este modo, el tratamiento hermenéutico abre caminos que posibilitan la interpretación y reapropiación de la cultura escolar aportando a la experiencia de nuevas investigaciones. Por lo anterior - en el marco de la investigación doctoral: “Relación entre integración escolar y liderazgo como condición de posibilidad para escuelas inclusivas: una aproximación hermenéutica al fenómeno educativo desde la experiencia vivida”- la presente ponencia corresponde a un artículo teórico que se aproxima a la comprensión de la hermenéutica filosófica, trasladada a educación, como una estrategia clave para la reflexión teórica y metodológica que permite postular lineamientos para la conformación de una verdadera escuela inclusiva.

METODOLOGÍA. A través del uso de bases de datos científicas compilamos un recurso referencial y profundizamos en investigaciones que acercan la hermenéutica a la investigación en educación. Estudios vinculados a comunidades educativas y a prácticas de participación, enseñanza y aprendizaje; cuyo análisis nos permite ver quiénes, durante un periodo de tiempo determinado, versan sobre la materia, rescatando el qué y el cómo de la apropiación de esta perspectiva. Finalmente, en torno a una reflexión crítica, relevamos particularidades de los textos integrando el análisis con aspectos vinculados a educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, W. Martin, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. Pulso. N° 36. Pp. 55-78.

Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. Revista Ciencias Sociales I y II. Pp.: 111-112; 101-118.

Nilsson, M. Ejlertsson, G. Andersson, I. Blomqvist, K. (2015). Caring as a salutogenic aspect in teachers' lives. Teaching and teacher education. Vol. 46. Pp. 51-61. DOI: 10.1016/j.tate.2014.10.009

Palazón, M. (2014). Sugerencias hermenéuticas para la educación. Perfiles educativos. Vol. 36. N°146. Pp. 174-185

Van Manen, M. (trad. 2003). Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, S.A.

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. Phenomenology & Practice. Vol. 1. No. 1. Pp. 11-30

Estrategias de integración y estigmatización étnico-racial de estudiantes migrantes transfronterizos en el sistema educativo de la frontera norte de Chile.

Carlos Mondaca Rojas, Elizabeth Sánchez González.

En los últimos años ha aumentado significativamente la migración peruana y boliviana en la región de Arica y Parinacota (norte de Chile). Esto ha afectado de manera significativa al sistema educativo, uno de los principales ámbitos donde se producen y reproducen las ideas, valores y prácticas socio-culturales sobre este fenómeno social. A partir de la evidencia empírica recogida en nuestros proyectos de investigación (Fondecyt Nº 1130859 [2013-2015] y N° 1160976 [2016-2018]), hemos podido advertir la presencia de importantes diferencias en el tratamiento que reciben los estudiantes de origen extranjero (peruanos y bolivianos) en el sistema educativo local.

El objetivo de esta comunicación es mostrar cuáles son las formas concretas de integración y estigmatización étnico-racial que se producen hacia esta población en el ámbito educativo. Nuestra hipótesis es que, ante la inexistencia de mecanismos formales que permitan tratar el problema de la integración y la estigmatización de la población de origen extranjero, los actores educativos desarrollan de manera contextual diversas prácticas para abordarlas, advirtiéndose diferencias significativas dentro del sistema: (a) especialmente entre los establecimientos ubicados en zonas rurales (donde existe una mayor presencia de población de origen aymara) y en zona urbanas (con menor presencia de población de origen extranjera y aymara); y (b) entre escuelas y liceos.

Metodológicamente hemos adoptado una estrategia cualitativa, privilegiando el uso de entrevistas semi-estructuradas en profundidad, realizadas a diversos actores vinculados a establecimientos públicos de educación básica y media de la región: estudiantes, padres, docentes y directivos,. Los datos recolectados fueron analizados con la técnica de análisis de contenido.

Identificación de parametros inclusivos en el modelo educativo de un centro concertado de Madrid en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Propuesta de innovación

Mª del Prado Martín-Ondarza Santos, Belén Sáenz-Rico del Castillo

La educación inclusiva se presenta como el modelo para hacer efectivo el derecho fundamental de todas las personas a una educación de calidad con equidad en un contexto de diversidad. Llevar a la práctica el enfoque de la Educación Inclusiva supone un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, para crear progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones requeridas, a partir del análisis de cada contexto educativo en particular y de los recursos que este dispone.

En esta línea, el presente trabajo presenta un estudio de caso de corte interpretativo realizado en las etapas de Educación Obligatoria Secundaria y Bachillerato de un centro educativo concertado de Madrid. La finalidad propuesta es identificar cuáles son las barreras y los recursos existentes en este centro educativo para la presencia, participación y aprendizaje de todos sus alumnos desde la diversidad. Para ello se ha tomado como guía el Índice de Inclusión -*Index*- (Booth y Ainscow, 2002) y se ha diseñado una metodología mixta en relación a la recogida de información, utilizando las técnicas de encuesta, observación sistemática y análisis documental para explorar la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

El análisis de datos cuantitativos y cualitativos nos ha llevado a concluir que la principales barreras se encuentran en la Dimensión Prácticas Inclusivas y en aspectos como la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la educación en valores, la formación del profesorado para atender a la diversidad, la acción tutorial, el apoyo y la falta de liderazgo entendido desde una perspectiva inclusiva. Las fortalezas más significativas se han encontrado en la Dimensión Políticas Inclusivas y en el ideario del proyecto educativo.

Las funciones de los profesores de apoyo: barreras para construir una escuela inclusiva

Marta sandoval, Cecilia Simón, Gerardo Echeita

El éxito de una escuela inclusiva depende de multitud de factores que actúan como una especie de urdimbre sustentando una educación pensada y planificada para todos y todas y no para la mayoría de los estudiantes. Indudablemente, uno de estos factores se refiere a la forma de entender y llevar a la práctica los apoyos educativos. Tradicionalmente, han sido los profesores denominados de apoyo (especialistas en Pedagogía terapéutica y Audición y Lenguaje y profesores en comisión de servicios en la Educación Compensatoria) los encargados de ofrecer este apoyo en función de la naturaleza de necesidades de los estudiantes. La importancia de estos apoyos en el centro escolar reside en que constituyen un medio más natural, eficiente y continuado para incrementar la autonomía, la productividad, la implicación en la comunidad y, por ende, la posibilidad de conseguir mayores logros académicos.

El objetivo central de este estudio es analizar y valorar las funciones de los profesores de apoyo que trabajan en la Comunidad de Madrid y, valorar, su desempeño en el marco de la escuela inclusiva. Específicamente se trata de conocer las tareas que realizan los profesores de apoyo y la valoración de las mismas. En este estudio participaron 119 profesores, de los que 103 eran mujeres y 16 varones.

INSTRUMENTOS. La información se recogió a través de un cuestionario de 10 apartados, con multitud de opciones de respuesta, estructurado en: las funciones de los profesores de apoyo que realizan actualmente en los centros, condiciones de trabajo, destinatarios de apoyo, colaboración docente y posibles cambios que desde su opiniones, se tendrían que hacer a nivel de sistema educativo y de centro para construir una escuela inclusiva.

RESULTADOS. Se deja en evidencia que las funciones de profesores de apoyo están enmarcadas desde un modelo terapéutico; el 94% de los profesionales manifiesta que sólo realiza apoyo fuera del aula. El 51% de estos profesores nunca impartieron docencia junto a los profesores tutores o de materia. Los profesores de apoyo consideran (42%) que necesitan coordinarse más con los profesores para planificar y hacer el seguimiento de algunos alumnos. Una de los impedimentos que consideran los profesores más importantes a la hora de desempeñar su trabajo es que sus funciones no están claras y que la administración no apoya como se merece el proceso de inclusión en los centros.

CONCLUSIONES. La discusión se centra en cómo estos profesores pueden trabajar con modelos distintos a los tradicionales para desarrollar experiencias significativas para la inclusión y favorecer que los maestros ganen confianza a la hora de enseñar a todos los estudiantes sin excepción. Son muchos los que se han referido a la necesidad de cambiar la labor de los profesores de apoyo ya que su rol resulta decisivo en el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos (Cole, 2005).

La construcción de escuelas inclusivas y la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria. Análisis de significados, actitudes y prácticas educativas.

Mónica Nogales Salamanqués, José Luis Aguilera García

RESUMEN. Actualmente, la educación debe proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, hecho que implica el desarrollo de escuelas que atiendan la diversidad desde un enfoque inclusivo, proporcionando respuestas educativas ajustadas a la singularidad del conocer. En este proceso, los maestros cuentan con una responsabilidad directa en la implementación de procedimientos que logren respuestas educativas que se ajusten y adecúen a la diversidad imperante en las aulas.

OBJETIVOS. Esta investigación se orienta en el análisis de la posible influencia de la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria en los significados construidos, las actitudes manifestadas y las prácticas educativas llevadas a cabo por éstos para atender a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.

MÉTODO. A fin de buscar el sentido subyacente en la significación docente hacia la atención a la diversidad y la inclusividad educativa se ha seguido un enfoque cualitativo en la elaboración y análisis de un cuestionario validado por docentes universitarios expertos en la materia de tres universidades públicas españolas. La encuesta fue pasada en centros públicos de cada una de las cinco Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid, obteniendo una muestra de 134 maestros de Educación Infantil y Primaria.

RESULTADOS. En cuanto a las puntuaciones obtenidas por los maestros de Educación Primaria e Infantil en el cuestionario, que reflejan el grado de adecuación de sus significados construidos, actitudes manifiestas y prácticas educativas hacia la inclusividad y la atención a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos; los resultados muestran una relación significativa con el año de obtención de la titulación por parte de los maestros de Infantil y Primaria.

En el análisis de las respuestas proporcionadas, podemos indicar que dos de cada tres maestros de Infantil y Primaria titulados antes del año 2000 muestran un significado sobre la diversidad y su atención que se encuentra lejos del enfoque inclusivo y la adopción de respuestas educativas ajustadas a la singularidad del alumnado; así como que dicho significado presenta una menor adecuación a la inclusividad educativa según el año de titulación sea anterior.

CONCLUSIONES. A tenor de los resultados obtenidos, en referencia al propósito que orienta nuestra investigación, podemos evidenciar la influencia que tiene la formación inicial de los maestros de Educación Primaria e Infantil en los significados conformados, actitudes y prácticas educativas en relación a la atención a la diversidad de todo el alumnado y la inclusividad educativa; puesto que existe una relación significativa entre dichos aspectos y el año de titulación en Magisterio. Es por este motivo que puede recalcarse la suma importancia que posee la formación inicial

recibida por los docentes para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo, para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la singularidad del conocer de cada alumno.

Guía de apropiación didáctica de lenguas indígenas originarias. Una herramienta para el docente intercultural bilingüe

Yuraima Lucila Rodríguez Blanco, Agustín De La Herrán Gascón

El presente artículo está fundamentado en la presentación el diseño y aplicación de una guía didáctica, dirigida a los docentes del entorno de educación intercultural bilingüe del Municipio Pedro Camejo, del estado Apure- Venezuela. Con la finalidad de proporcionarles una herramienta para facilitar el proceso de apropiación de las lenguas indígenas originarias, además de contribuir activamente en la valoración, mantenimiento y preservación de su lenguas y culturas ancestrales. Actualmente está dirigida específicamente para el realce del Yaruro, lengua nativa de los indígenas venezolanos Pumé. No obstante, su contenido, redacción y lenguaje permite generalizarla y adaptarla a otras lenguas ancestrales tanto de Venezuela como de países de Latinoamérica; dado al alto número de población indígena que los habita. Esta guía se muestra como una respuesta ante la inexistencia de un modelo educativo exclusivo para este entorno, es un recurso sustentado en las experiencias e investigaciones de los autores, y ofrece técnicas de enseñanza, recursos de aprendizaje y otros elementos que contribuyen a destacar el proceso de apropiación didáctica de las lenguas indígenas ancestrales en la praxis del docente y obtener excelentes resultados.

PROPÓSITO:
- Ofrecer una herramienta didáctica al docente intercultural bilingüe, para la reorganización del proceso de apropiación de las lenguas indígenas originarias.

MÉTODO. El abordaje metodológico se orientó desde el enfoque epistemológico-fenomenológico-hermenéutico Taylor, S. y R. Bogdan, (1996), Hernández (2006). Desde él se pudo interpretar y comprender la búsqueda de significados en las experiencias en las escuelas indígenas, que se enfocaron en el proceso de apropiación de la lengua “Yaruro”. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizadas, fueron: la observación participante, la guía de observación y el grupo de discusión.

RESULTADOS. La eficacia de la aplicación de esta guía, está evidenciada en los resultados emergidos de su aplicación en la red de escuelas indígenas bolivarianas “Guaicaipuro”, ubicada en el municipio “Pedro Camejo”, Estado Apure-Venezuela. Sobre estas consideraciones, es un instrumento que puede contribuir de manera eficaz en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, y consolidar el desarrollo de una praxis con valoración a su cultura ancestral, y a la formación de ciudadanos reconocedores de su identidad en una sociedad multicultural y diversa y el dominio de su lengua.

CONCLUSIONES. La realidad estudiada reflejó que la mayoría de las escuelas indígenas carecen de docentes que estén formados en el área de Educación Intercultural Bilingüe y no dominan la lengua indígena “Yaruro”. Y los que lo hacen de forma oral, no poseen las competencias de lectura y escritura en la misma para transmitir su educación formal, lo que condiciona la práctica docente e irrumpe el buen desarrollo de la formación en el contexto indígena.

El diseño y aplicación de esta guía permitió el desarrollo de las competencias habla, escucha, lectura y escritura Pumé de los docentes y el ejercicio de una praxis pedagógica más inclusiva a través del uso de la lengua vernácula, aunado la valoración de su cultura, lo que originó una implicación significativa de los alumnos indígenas en el aula, y mayor rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidos.

Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Métodos y técnicas de la investigación II* (4ta. Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Aplicación de la musicoterapia para la disminución de la ansiedad y mejora del estado de ánimo en pacientes de oncología pediátrica de un Aula Hospitalaria.

Paloma del Rocío Talavera Jara, Alejandro Mora García-Page, Javier Rodriguez Torres, Felipe Gertrudix Barrio

A partir de un convenio de colaboración entre la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) y el Área de Oncología Pediátrica del Hospital Virgen de la salud de Toledo, se ha llevado a cabo una investigación con estudiantes pertenecientes al Aula Hospitalaria que se encuentran en diferentes fases de tratamiento oncológico: a) como estudiantes ingresados, o b) como estudiantes acudiendo a consultas externas. El objetivo del proyecto ha consistido en averiguar si, a través del empleo de actividades de musicoterapia durante todo el proceso de tratamiento oncológico, el estudiante es capaz de disminuir la ansiedad y mejorar el estado de ánimo acrecentando, por lo tanto, su calidad de vida tanto a nivel familiar, social y escolar.

El modelo de intervención se ha fundamentado en la investigación-acción. Además, se han utilizado como instrumentos de investigación: a) una entrevista a expertos a través de un cuestionario online, b) una ficha personal de cada niño sobre su historia musical, y c) un test individual de cada estudiante antes y después de la intervención. Dichos instrumentos han ofrecido el material necesario para crear la estructuración de las técnicas y actividades de la intervención. La fase de actuación ha consistido en la realización de una serie de sesiones de musicoterapia durante un total de 8 meses a lo largo del 2015 y 2016 con 14 sujetos en edades comprendidas entre los 5 y 18 años. Dichas sesiones se han realizado a nivel grupal, mediante un abordaje plurimodal con una metodología activa, siguiendo una serie pautada de acciones didácticas musicales con el fin de conseguir los objetivos planteados: 1) canción de bienvenida, 2) improvisación activa (tanto instrumentales como vocales), 3) actividades de diálogo y expresión musical, y 4) canción de despedida.

Para el análisis de los datos, el método de indagación seguido ha consistido una combinación cuantitativa y cualitativa. Cuantitativa al analizar y comparar los resultados del pre-test y post-test STAI y los datos recogidos en las fichas individuales; y cualitativa a través del análisis de las hojas de registro de las sesiones en las que los musicoterapeutas plasmaban los datos observados en el trascurso de cada una de ellas (dichas fichas se rellenaban a nivel individual). Al ser todavía una investigación en proceso, aún no se tienen resultados objetivamente concluyentes, si bien en los datos analizados de las actividades desarrolladas en las sesiones de intervención, se han distinguido claros indicios en la consecución del objetivo principal: una significativa disminución de la ansiedad y mejora del estado de ánimo del estudiante.

Diversidad sexual y de género: acoso escolar, discriminación, formación y actuaciones desde el centro educativo.

Mara Nieto, Elena Martín

La diversidad sexual y de género (DSG) es uno de los mayores motivos de acoso escolar, además de estar profundamente invisibilizada y estar asociada a un gran desconocimiento por parte del alumnado y del profesorado. Este estudio tiene como objetivo conocer la realidad de un instituto público de secundaria (línea dos) en materia de educación en DSG. Para ello se han utilizado diversas técnicas de recogida y análisis de información. En primer lugar, se realizó un análisis documental de los planes de centro en relación con la DSG. Asimismo, se aplicó un cuestionario sobre convivencia, acoso y diversidad en el centro escolar a alumnado (114 participantes) y profesorado (23 participantes). Finalmente, se llevaron a cabo dinámicas grupales de formación y discusión con tres grupos-clase de distintas edades. Los resultados muestran que tanto profesorado como alumnado han sido testigos de numerosas situaciones de acoso y discriminación por no cumplir con la norma de género y orientación sexual. El alumnado desconoce en muchos casos el concepto de diversidad sexual y de género, no ha recibido formación al respecto y reconoce la necesidad de educar en ello desde edades más tempranas. Asimismo, la gran mayoría del alumnado ha escuchado expresiones como “maricón o bollera”, así como amenazas y otras expresiones de odio hacia homosexuales, ha presenciado agresiones por ser o parecer homosexual o por hacer cosas asociadas al otro sexo (ser un chico que se comporta como una chica o viceversa), que se excluya a alguien por parecer LGBT (lesbiana, gay, bisexual, transexual), o que se acose a una chica por ser promiscua. De hecho, en el desarrollo de las dinámicas grupales algunos grupos manifestaron expresiones abiertamente homófobas y tránsfobas. El profesorado también advierte esas situaciones, aunque en menor medida que el alumnado. La población LGTB se encuentra invisibilizada por parte de la comunidad educativa, especialmente en los planes del centro y por parte de algunos miembros del profesorado, que afirman la inexistencia de esta diversidad en el centro educativo, y abogan por tratar ciertos temas (como la transexualidad) en etapas que ya no comprenden la escolaridad obligatoria. En definitiva, los resultados muestran la elevada incidencia de situaciones de acoso y discriminación hacia la DSG, lo que genera un ambiente hostil y tiene consecuencias en el desarrollo no sólo de las personas LGTB, sino de todas aquellas personas que no encajan en el binarismo sexo-género. Es necesario desarrollar medidas específicas contra el acoso y discriminación hacia las personas que no encajan en estas normas impuestas de género y sexualidad, y aumentar la formación del profesorado para actuar frente a ellas, prevenir desde edades más tempranas y educar desde la tolerancia y el respeto a la diversidad. Para ello, la educación en estos valores de respeto, igualdad y celebración de la diversidad debe dotarse de transversalidad en los contenidos curriculares y en la vida y planes de los centros educativos.

La participación ciudadana y la vinculación al territorio de los centros educativos

Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García, Josefina Lozano Martínez, Joxe Amiama Ibarguren

INTRODUCCIÓN. Una escuela intercultural e inclusiva ha de ser una escuela incluida en su territorio, es decir, una institución que forma parte como actor crítico del cambio social. Así lo demuestran estudios anteriores, señalando la participación comunitaria como elemento clave para la mejora educativa y la emancipación social. El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación de ámbito nacional (1), cuya finalidad es analizar las estrategias de participación ciudadana desarrolladas en los centros escolares y su vinculación con el territorio.

METODO. Para desarrollar este objetivo se ha llevado a cabo un estudio de encuesta en los centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial de la Comunidad Valenciana, País Vasco y Región de Murcia. Un total de 242 centros han participado respondiendo a un cuestionario de 32 ítems, que recoge tres temas: a) Representación de la comunidad educativa en la vida del centro; b) Participación de la comunidad en las actividades educativas; y c) Vinculación del centro con su territorio.

RESULTADOS. Los resultados muestran una mayor representatividad en los centros de las familias que del alumnado. En todos los centros se habilitan espacios para la participación de las familias y de uso común de la comunidad educativa. Sin embargo, la vinculación de los centros con su territorio es más desigual: se ceden espacios a entidades del entorno, pero no siempre las escuelas participan en las actividades de la localidad o trabajan en red con otras entidades.

DISCUSIÓN. De estos resultados se extraen conclusiones respecto a la cultura participativa de los centros y sobre los factores que condicionan su vinculación al territorio. A partir de estas implicaciones, se hacen propuestas de mejora para favorecer el papel de la escuela como posible motor de cambio social.

La perspectiva comunitaria como un factor de inclusión educativa para prevenir el abandono[48]

Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García, Josefina Lozano Martínez, Joxe Amiama Ibarguren

La siguiente aportación se contextualiza y desprende del estudio del proyecto de investigación "Acceso y permanencia de grupos vulnerables en la educación secundaria no obligatoria. Creación y validación de un modelo de intervención[49]", que tenía por finalidad el análisis de los sistemas de acceso y permanencia de grupos vulnerables en educación secundaria postobligatoria, así como la creación y validación de un modelo de intervención para aumentar la presencia de grupos vulnerables en la etapa educativa mencionada. Desde una metodología etnográfica, se presenta el análisis de los factores de riesgo que sitúan a estos jóvenes fuera del sistema educativo obligatorio y les impide la permanencia en el mismo, orientando el análisis y propuestas desde una perspectiva comunitaria, desde la narrativa de los estudiantes. La conclusión que se obtiene de los principales resultados sobre el abandono del sistema educativo de estos jóvenes vulnerables es la dimensión comunitaria de la educación, ésta emerge como un factor de inclusión educativa y retención de estos jóvenes en los centros escolares en la actualidad. En concreto, se constata la existencia de oportunidades perdidas desde el trabajo colaborativo entre centro escolar y su tejido socioeducativo, como estrategia para una mayor motivación de los jóvenes y unas mayores expectativas educativas del mismo profesorado.

[48] Esta aportación se contextualiza y desprende del proyecto de investigación EDU2013-47452-R y ha sido subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.
[49] Proyecto EDU2013-47452-R (Ministerio de Economía y Competitividad de España)

Aprendemos a comunicarnos entorno al arte contemporáneo para atender a la diversidad

Glòria Jové Monclús

INTRODUCCIÓN. Desde el año 2009 en algunas materias del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación,Psicologia y Trabajo social aprendemos y nos comunicamos entorno al arte contemporáneo como estrategia que nos permite dar respuesta a la heterogeneidad Según O'Sullivan (2006) sitúan el aprendizaje entorno el arte contemporáneo como un catalizador de posibilidades y de pensamientos rizomáticos. El rizoma es un concepto utilizado por Deleuze y Guattari (1987) que utilizamos para exponer la oposición a las estructuras jerárquicas y generar otras que no tengan centro y donde los elementos estén interconectados e influenciados entre sí. De acuerdo con Allan (2008), aquellas personas con pensamientos rizomáticos, tienen más facilidad para dar respuesta a la diversidad. Por este motivo, utilizamos el arte contemporáneo como una estrategia para que los futuros maestros puedan desarrollar pensamientos rizomáticos, facilitando así crear nuevas formas de comprensión que nos permitan repensar la educación del siglo XXI.

OBJETIVOS. Explorar y analizar el papel del arte contemporáneo como herramienta de cambio e innovación que contribuye a la deconstrucción y reconstrucción modelos educativos distintos en formación inicial de maestros para que éstos sean capaces de dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas y a las necesidades educativas de nuestra sociedad.

MÉTODO. El primer día de curso citamos a los estudiantes en un museo de arte contemporáneo, para alertarles que algo distinto pasará. El trabajo que allí realizamos permite escuchar las voces de los estudiantes, así como establecer relaciones con los distintos contenidos propios de la materia y de otras que forman parte del plan de estudios.

Ésta dinámica se complementaba con la redacción de relatos autobiográficos donde cada estudiante tiene la oportunidad de desarrollar procesos de metaconsciencia sobre los modelos docentes que recibieron durante su escolarización y aquellos que viven entorno la metodología de aprender y comunicarnos entorno al arte contemporáneo. Se realiza un análisis cualitativo de los relatos autobiográficos de los estudiantes donde se evidencia procesos de aprendizajes únicos y irrepetibles que genera la interacción con el arte.

RESULTADOS. Las propias voces de los estudiantes evidencian como aprender y comunicarse entorno al arte contemporáneo les permite tomar consciencia de los modelos docentes que ellos recibieron en formación y aprender formas distintas, creativas y inclusivas de repensar las prácticas educativas actuales. Así mismo, se ha evidenciado como la interacción con el arte contemporáneo permite generar aprendizajes de forma inter y transdisciplinar. Éste hecho es posible porque el arte emerge desde la transdisciplinariedad (O'Sullivan, 2006) y por lo tanto es una posibilidad para dar respuesta a la inclusión social y educativa.

CONCLUSIONES. Aprender y comunicarnos entorno al arte contemporáneo ha generado diversidad de procesos de aprendizaje, únicos e irrepetibles, hecho que nos muestra como el arte contemporáneo supone un lugar donde la heterogeneidad emerge y es fuente de constante aprendizaje. El devenir de éstos procesos también nos permiten concebir el arte como herramienta o estrategia de construcción del conocimiento de forma inter y transdisciplinar que los futuros maestros tienen de la oportunidad de construir prácticas profesionales inclusivas y crear condiciones de aprendizaje para que todos podamos aprender.

Los Fondos de Conocimiento Familiar y su influencia en la mejora de los ambientes de aprendizaje en la escuela.

Gabriela Dolores Míguez Salina, Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo

En el panorama actual, son cada vez más los estudios que aseguran que en la base del éxito escolar se encuentra una buena relación entre familia y escuela. En este marco se incorpora el enfoque de los Fondos de Conocimiento, cuya génesis tuvo lugar en la Universidad de Arizona de la mano del "Community Literacy Project" llevado a cabo por Luís Moll y colaboradores, con la finalidad de estudiar redes sociales basadas en la "reciprocidad" entre familias latinas residentes en este Estado. Para desarrollar el estudio utilizaron como principal técnica de recogida de datos la etnografía, herramienta que les permitió adentrarse en la vida cotidiana de las familias participantes en la investigación y descubrir determinados saberes "tradicionales" y otros quehaceres a los que se iban uniendo los más jóvenes -actividades de comercio, construcción, etc.- que según estos investigadores, podrían servir para ser incorporados en la escuela, con la finalidad de favorecer una mayor inclusión de este colectivo, usualmente en riesgo de fracaso escolar por su menor "afinidad hacia el centro". Así, hoy en día, se parte de la premisa de que toda persona es competente y cuenta con experiencias de vida que les permiten acumular conocimientos o "formas de capital", siendo éste un concepto explicado por Pierre Bourdieu, dentro del campo de la Sociología, para analizar hasta qué punto la relación entre la cultura dominante de la sociedad y la educación fomentan la reproducción social.

Concretamente, el objetivo del presente trabajo es analizar el uso de los Fondos de Conocimiento como artífices de la mejora de la relación familia-escuela. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa, basándonos en el análisis de documentos, a partir de consultas a diferentes bases de datos y revistas pertenecientes a líneas de trabajo tanto educativas como antropológicas, además de la búsqueda de investigaciones de autores reconocidos –sobre todo en el contexto norteamericano- por sus estudios relacionados con los Fondos de Conocimiento y el capital cultural en la escuela.

De esta forma, una vez analizados los datos relativos al tema que nos ocupa, podemos concluir que existe una clara correlación entre la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar en los centros educativos, y un aumento de la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, además de una mayor motivación por parte de últimos hacia nuevas metodologías que incluyan contenidos relacionados con sus prácticas familiares.

En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que la introducción de este enfoque en las aulas de nuestro país puede contribuir tanto a la mejora de las relaciones entre familia y escuela, como incidir en otros aspectos que tienen que ver con la motivación, la inclusión de alumnos en riesgo o la mejora del clima en el aula; elementos que consideramos fundamentales para que los discentes puedan alcanzar el éxito escolar.

Intervención familiar: el mejor recurso para elevar la calidad de vida en personas con discapacidad

Susana Del Sagrado Corazón Aguirre y Rivera

El tema que abordo tiene varias aristas donde interviene primeramente la familia y después los parientes, los cuidadores, especialistas y los maestros. Los objetivos de esta exposición son: Facilitar el trabajo familiar en el cuidado de personas con discapacidad, Distinguir formas eficaces de colaboración. Trabajar la planificación de estrategias y apoyos que favorezcan el cuidado de la persona con discapacidad reduciendo el estrés familiar y mejorando la calidad de vida de todos sus integrantes.

Se interpela la definición de calidad de vida queriendo resaltar sobre todo el modo de vida dentro del espacio familiar, sus problemáticas y situaciones por las que atraviesan los miembros y parientes allegados. Se precisan algunas estrategias a ser consideradas dentro del hogar, tomando en cuenta la discapacidad misma y la severidad que presentan estos individuos. También la inserción de personas con discapacidad en centros educativos o de rehabilitación, que día a día buscan metodologías para integrar a esta población con una formación que les permita tener otros espacios de supervivencia.

Por otro lado, la lucha interminable del sentir de personas con discapacidad por tener autonomía, contar con un trabajo, estudio, derechos, etc., ante las pocas oportunidades que les ofrece el mundo actual. No obstante, resalto las bondades y esfuerzos que presentan estas personas en la búsqueda de ser reconocidas y que son el asombro y ejemplo para otros.

La presencia de otras instancias educativas son necesarias, pero la familia es la principal institución, ya que ella es y será la encargada de fomentar valores, actitudes y esperanzas en las personas discapacitadas para que se integren de alguna manera a la cambiante sociedad y dejen de ser concebidas un problema para la familia y la sociedad.

La escolarización de alumnos con TEA

Joan Jordi Muntaner

INTRODUCCIÓN. Este Trabajo plantea a partir de las diferentes modalidades de escolarización que se ofrecen actualmente en España a los alumnos con TEA, un estudio comparativo de los puntos fuertes y débiles que muestra cada modalidad, para concluir que la escolarización en centros y aulas ordinarias, no sólo es posible, sino que es la que más ventajas y aportaciones hace al desarrollo integral de estos alumnos.

Basándonos en las aportaciones de Martin (2006, citado en Artigas-Pallarès & Paula, 2012) podemos determinar que los alumnos TEA presentan una serie de características que podrían agruparse en torno a tres grandes núcleos: dificultades en las interacciones sociales, alteraciones en las habilidades pragmáticas del lenguaje y la comunicación social y rigidez comportamental y mental.

Mayton (2005) destaca el desafío que los alumnos con TEA plantean a los profesores pues, a menudo, estos estudiantes cuentan con grandes fortalezas y, a la vez, con grandes dificultades. En general, solemos centrarnos en los puntos fuertes o en las limitaciones de los niños, ignorando la amplia variabilidad de competencias que pueden darse entre los conjuntos de habilidades.

Existen diferentes modalidades para escolarizar a un alumno. La decisión sobre qué tipo de escolarización es la más adecuada para cada uno, en estos casos, dependerá principalmente de los recursos con los que la escuela disponga para atender a sus necesidades y dar una respuesta educativa adecuada especialmente si se trata de un alumno con TEA.

OBJETIVOS. Conocer y analizar las modalidades de escolarización disponibles para alumnos con TEA y su inclusión en el sistema educativo.

Comparar casos reales para observar los puntos fuertes y débiles que cada modalidad ofrece para estos alumnos.

METODOLOGÍA. Se ha utilizado una metodología cualitativa para cada uno de los tres casos estudiados: cuestionario a los profesores responsables del aula, observación no participante y seguimiento de los trabajos de cada clase.

RESULTADOS. Se ha realizado un estudio comparativo de los tres casos estudiados en cuanto al área cognitivo-académica, al área social-comunicativa y al contexto familia-escuela.

CONCLUSIONES. Entre las conclusiones más significativas más significativas destacar, que la escolarización de los alumnos TEA es recomendable, que se realice en centros y aulas ordinarias, que cuenten con los apoyos, recursos y elementos necesarios para un buen desarrollo integral de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32* (115), 567-587. Recuperado el 4 de diciembre de 2013 de: http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf

Mayton, M. R. (2005). The quality of life of a child with Asperger's disorder in a general education setting: a pilot case study. *The international journal of special education, 20* (2), 85-101. Recuperado el 9 de diciembre de 2013 de: http://eric.ed.gov/?q=Mayton&id=EJ846938

La inclusión en la universidad: logros y desafíos

Silvina Funes Lapponi

La Universidad Complutense de Madrid cuenta con una Oficina para la Integración y la figura de coordinador/a en cada Facultad cuya labor está centrada en garantizar los derechos de atención a la diversidad. En la Facultad de Educación se atienden entre 25 y 30 estudiantes cada curso, con necesidades específicas diversas, y además hay alrededor de cinco mil estudiantes que el día de mañana trabajarán en entornos socioeducativos diversos y necesitarán tener actitudes inclusivas (no es cuestión solo de poner en marcha medidas de atención a la diversidad).

Por este motivo, desde la Coordinación de nuestra Facultad se ha concebido la intermediación con la Oficina, no sólo como la "atención y orientación personal" al alumnado diverso, sino como un servicio de **inclusión a este alumnado** y de **sensibilización en la diversidad funcional** en la comunidad universitaria y en los futuros profesionales de la educación para identificar y remover obstáculos que no favorezcan dicha inclusión.

Dado que esta línea de trabajo suponía una forma nueva de concebir la atención a la diversidad en nuestra universidad, implicó re-diseñar el servicio y sus funciones por lo que se pusieron en marcha nuevas líneas de actuación:

- **Innovación**: proyectos orientados a la accesibilidad y a inclusión plena y a la mejora docente
- **Investigación**: Evaluación de las actuaciones, detección de necesidades y reflexión sobre la mejora del servicio.
- **Divulgación**: participación en distintos eventos para compartir experiencias y seguir innovando.

Por lo tanto, en la presente comunicación se describirá el estado del servicio en la actualidad, para lo que el trabajo de campo se realizará en el contexto natural y con los usuarios del servicio y los distintos agentes de la comunidad universitaria, por lo tanto, se trata de una metodología de "investigación-acción" sobre la propia práctica y la reflexión evaluativa orientada a la mejora.

Educar en emociones en Educación Infantil, una respuesta a la inclusión

María Fernández Hawrylak, Amaya Cepa Serrano, Davinia Heras Sevilla

Trabajar las emociones, su control y regulación, la empatía, la identificación y la resolución de problemas de una forma útil y funcional es complejo, especialmente si la pretensión es la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) o necesidades educativas especiales (NEE), en concreto dentro de la educación formal en edades tempranas.

El Programa EMO-ACCIÓN es un recurso innovador para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Infantil, tanto para alumnado que presenta o no dificultades educativas, aportando actividades de refuerzo y de ampliación de contenidos.

Su flexibilidad, adaptación, cumplir con el imperativo de atender a la diversidad, incluyendo una metodología abierta y práctica, son características que ofrece dicho Programa para favorecer las capacidades para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar).

El objetivo de la investigación que se presenta fue evaluar las competencias emocionales de 22 alumnos de Educación Infantil con necesidades específicas de apoyo educativo matriculados en un colegio ordinario preferente en limitaciones físicas y demostrar la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN para este alumnado.

Se optó por un diseño cuasi-experimental con dos grupos de sujetos, el grupo experimental, formado por alumnado a quien se le aplica el Programa EMO-ACCIÓN, y el grupo control, constituido por los que no reciben la formación del Programa.

Tras su aplicación se constata un aumento significativo en el nivel de competencias emocionales en el grupo de alumnos/as con necesidades educativas que participaron en la implementación del Programa.

Los hallazgos obtenidos tienen una importante repercusión pues ponen de relieve la necesidad de implementar procesos formativos que favorezcan una mejora de las competencias emocionales en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que cursen Educación Infantil.

Discursos de diferencia en la escuela: Problematización de las políticas de diversidad/inclusión chilenas

Marcela Apablaza Santis

INTRODUCCIÓN. Actualmente los países, en sus políticas públicas, han abrazado los principios de igualdad, de justicia social y de derecho, con el propósito de avanzar hacia sociedades más democráticas. Basadas en una racionalidad de equidad, los países elaboran sus políticas en base a discursos vinculados a 'las diferencias' sociales, entendidas estas últimas como particularidades de ciertos grupos sociales categorizados como 'desventajados' en función de sus posibilidades de participación social, política y/o económica. Particularmente en el campo educativo, se sostiene un marco legislativo que delimita un problema específico –actualmente de desigualdad social– con el fin de generar acciones concretas en función de un propósito-anhelo de la (im)posibilidad de una sociedad más 'inclusiva', elaborando así un marco político basado en el enfoque de 'acción afirmativa'.

OBJETIVO. Problematizar la política de diversidad/inclusión chilena, específicamente en sus mecanismos de producción, operación y articulación de los discursos de diferencia en el contexto escolar, su actuación por parte de las/los actores educativos y las prácticas discursivas que éstos accionan.

MÉTODO. Se examina un dispositivo conformado por tres componentes: 1) el documento de la política, 2) el organismo administrador y 3) la escuela, por medio de un aparato de investigación elaborado a partir de tres perspectivas de intelección: las teorías feministas, como marco onto-epistemológico, los estudios de gubernamentalidad y el análisis político del discurso, como perspectivas de análisis; y la etnografía postestructural feminista, como estrategia de aproximación al campo educativo, particularmente la escuela. El corpus de análisis fue elaborado a partir de registros de observación, entrevistas individuales y grupales, registros fotográficos y análisis de documentos.

RESULTADOS. Tres núcleos problemáticos surgen como resultados centrales de esta investigación: La política de convivencia escolar, de género y sexualidad y la política de inclusión educativa vinculada a necesidades educativas especiales (NEE). Se presentan resultados sobre esta última política, donde la producción de los discursos de diferencia, anudados a una racionalidad de gobierno, construye el problema como un asunto despolitizado de identidad liado al déficit y a la carencia y cuyo fin, apunta a la objetivación, gestión e intervención de las diferencias culturales, subsumidas a la categoría de NEE. En el marco de una racionalidad de *accountability* bajo un escenario educativo neoliberal, se distingue que lo problemático persiste en la ontología del déficit, que en su operación el problema se focaliza en la rendición de cuentas, y sus artefactos asociados: la evidencia y el diagnóstico, donde la mentalidad de gobierno develada es el interés sobre la eficacia de los recursos y por tanto el dominio de los discursos económicos se articula en una relación de subordinación (no de antagonismo) con los discursos de inclusión.

CONCLUSIÓN. La racionalidad hegemónica de la inclusión articulada productivamente con los discursos neoliberales educativos, mantiene una vigencia poco cuestionada

sobre los discursos de normalidad/diferencia y sobre el cual se erigen prácticas, tecnologías de gobierno y del yo para su sostenimiento.

Multilingualism and inclusion in Secondary Education in the Principality of Asturias (Spain): situation and perspectives

Sergio Díaz Menéndez, María Ángeles Pascual Sevillano, Susana Agudo Prado

INTRODUCTION. multilingualism is one of the most important needs in today's educational systems, considering Europe 2020's objectives. According to the Declaration of Salamanca, schools are bound to be home of all kind of schoolboys and girls, "regardless of their physical, intellectual, social, emotive, linguistic or other characteristics" (1994). Yet, in the Asturian educational systems we find ways of implementing multilingualism that do not always comply with the principles of inclusive education.

OBJECTIVES. i) to provide an inclusive definition of the concept of multilingualism in the Asturian educational system, ii) to revise the articulation of multilingual syllabi in the Asturian rationale and iii) to evaluate up to which extent the presence of multilingualism in Secondary school meets or undermines the concept of inclusion in Asturias according to organisative criteria, and to propose new ways that may make multilingual education accessible, flexible, equal for all students.

METHODOLOGY. observation and examination of the Asturian rationale and School Linguistic Projects in the search of the four basic barriers to be avoided, i.e. access, presence, learning and participation (Ainscow, 2006). We will be analysing these variables from an inclusive point of view.

RESULTS. the different schools in Asturias having multilingual syllabi do not always meet the requirements to be considered *inclusive*.

CONCLUSIONS. multilingualism is constantly present in the Asturian state-funded educational system but misconceptions about the concepts of equity and inclusion often lead them to a segregating, non inclusive educational offer. These barriers are sometimes quite obvious but on some occasions concealed on the grounds of quality and standardised testing. Some proposals are made about how to do away with barriers, thus annihilating segregation in these educational systems.

Ambientes de aprendizaje como espacios óptimos para la inclusión.

Inmaculada Gonzalez Falcon, Belén Muñoz Carrasco, María José Pérez

Hace ya algunas décadas desde que se empezó a difundir alrededor del mundo la idea de abrir los entornos educativos a todo tipo de alumnado, independientemente de sus características personales, culturales, o sociales. En la actualidad, se utiliza el término escuela inclusiva para hacer referencia al sistema educativo construido con la capacidad de atender adecuadamente las necesidades de todo su alumnado. Autores como Ainscow y Miles (2008), demuestran que cada vez es mayor el interés de la sociedad por el concepto de educación inclusiva. Además, la inclusión aparece apoyada por su fundamentación como derecho humano fundamental, respaldado en criterios como la justicia, la equidad o la igualdad de oportunidades. Específicamente desde las instituciones educativas, la educación inclusiva supone disponer de un espacio donde toda la Comunidad Educativa, independientemente de sus condiciones, pueda conseguir altos niveles de logros. De ahí la importancia que se le da a la necesidad de ofrecer al alumnado espacios de aprendizaje que contemplen sus singularidades. Es decir, dichas instituciones tienen la obligación de hacer valer el derecho a la educación de todos los niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, lo que supone un compromiso para muchos y una realidad para unos cuantos.

A partir de ello, surge como reflexión la necesidad de tener en cuenta las diferentes necesidades que se presentan hoy en día en los espacios educativos, como medida básica e imprescindible de atención a la diversidad. En este sentido, surge el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Huelva “La Ciudad del Arcoíris”, presentado en esta comunicación. Se trata de un proyecto perteneciente al ámbito de la Educación Infantil desde el curso académico 2001/2002, donde se fomenta el uso de ambientes de aprendizaje como espacios óptimos para la atención a la diversidad de la que venimos hablando. En dicho proyecto se persigue lograr una aplicación de la teoría, que aprende el alumnado estudiante de educación infantil, en prácticas con niños/as pertenecientes a dicha etapa. Para ello, se parte de un enfoque de investigación-acción, desde el que se ofrece una variedad de rincones y talleres que impulsan el desarrollo social, cognitivo, intelectual y afectivo de los niños/as que acuden a “La Ciudad”. De este modo, se atiende la necesidad de juego que presentan los niños/as de etapas tan tempranas como el primer y segundo ciclo de educación infantil, valorando a su vez el juego como un medio educativo imprescindible para favorecer espontáneamente la inclusión. Como conclusión, en este trabajo se presenta una experiencia innovadora que se está llevando a cabo en la actualidad, donde se promueve el uso de ambientes de aprendizaje y el juego que éstos promueven, como medios óptimos para ofrecer una inclusión de calidad para todos.

La inclusión educativa a través del modelo digital

Aleida Azamar Alonso

Actualmente México cuenta con una población de más de 110 millones de habitantes, de los cuales al menos 30 millones son menores de 15 años y se encuentran en posibilidad de recibir educación básica obligatoria. No obstante, la matrícula total de estudiantes de nivel básico (contando los niveles de preescolar, primaria y secundaria) en el año 2010 no superaba los 15 millones. Este déficit de más de 15 millones de estudiantes -sin contar los que no concluyen su preparación- responde entre otros factores a la ausencia de opciones de educación a distancia que pueden tener los estudiantes.

Una de estas opciones es la educación móvil en México debido a que desde el año 2013 el número de usuarios de smartphones se ha incrementado notablemente, pasando de 23 millones de usuarios en ese año hasta 45 millones en el 2016 (muchos dispositivos son de bajo costo), esta tendencia podría lograr la accesibilidad de programas de apoyo para la educación en lugares lejanos o con dificultades para emprender un proyecto educativo.

La metodología empleada en esta investigación basa en la revisión bibliográfica de casos de estudio implementados en México, así como la evaluación estadística de los resultados presentados.

El objetivo de este trabajo es mostrar las bases conceptuales de la educación móvil, algunos ejemplos actuales en el país y las regulaciones normativas que hacen referencia al móvil learning.

Como resultado de lo estudiado se puede señalar que este tipo de educación representa una alternativa para la población que se encuentra con dificultades económicas o con poco tiempo para poder asistir presencialmente a centros escolarizados tradicionales. De esta forma, **la conclusión** es que la regulación e incorporación de la educación móvil en los planes educativos vigentes en México supondría un importante avance en términos de acceso a más y mejores oportunidades, sobre todo al considerar la falta de capacidades económicas en algunas ciudades del país para invertir en infraestructura que pueda cubrir los altos niveles de demanda.

Programas de educación afectivo- sexual en adolescentes con discapacidad auditiva.

Yessica Sánchez Hernández, Emilio Crisol Moya, María José León Guerrero

INTRODUCCIÓN. Si es evidente la necesidad de una educación afectivo-sexual para los adolescentes, esto se hace más patente cuando el colectivo hacia el que nos dirigimos es el de adolescentes con discapacidad auditiva. Ya que, además de la necesidad de educarse en actitudes positivas hacia la sexualidad y de adquirir conocimientos sobre la misma, junto con el resto de adolescentes, las carencias cognitivas ocasionadas por su perdida auditiva que les impiden hacer frente a un gran número de conceptos abstractos que conforman la sexualidad, aumenta su pertinencia.

Por otro lado, la necesidad de este tipo de educación viene fundamentado por la propia legislación educativa actual de numerosos países, en dónde se apuesta por la integración de todos los discapacitados y se defiende la necesidad de educarles para la vida a través de los contenidos denominados transversales, entre los que se encuentra la educación sexual.

De manera general, se apuesta por un modelo de educación sexual integral y democrático, por cuanto ello contribuye a una sociedad más democrática, libre e igualitaria, donde la sexualidad humana es expresión de comunicación, salud, placer y afectividad (Pezzi y Olmedo en Barragán, 1999).

Este modelo se fundamenta en el bagaje científico y profesional, en una actitud positiva ante la sexualidad y pretende que las personas (en cualquiera de sus etapas evolutivas) vivan de manera responsable y saludable las diversas posibilidades de la sexualidad.

La primacía del enfoque psicopedagógico en educación afectivo-sexual lleva a destacar tres componentes de la misma: cognitivo, afectivo, conductual.

Esta perspectiva se completará con el enfoque constructivista que implica poner en marcha una intervención formativa de educación afectivo sexual que partiendo de los conocimientos y vivencias previas del adolescente le ayuden a adquirir su identidad sexual y le ayuden a vivirla de manera saludable y no discriminatoria.

OBJETIVOS. Con esta investigación, además de profundizar en la educación afectiva y sexual de adolescentes y jóvenes con discapacidad auditiva, se espera elaborar un programa de intervención afectivo-sexual que les oriente tanto desde el punto de vista cognitivo, afectivo y conductual. De manera concreta entre objetivos se pretenderá:

Comprobar el grado de interrelación entre discapacidad auditiva y educación afectivo-sexual.
Obtener información previa sobre conocimientos afectivos- sexuales a través de cuestionarios para poder desarrollar y adaptar un programa formativo de intervención afectivo sexual.
Diseñar un programa de intervención formativa de Educación Afectivo-Sexual.

Aplicar, evaluar y comprobar la efectividad de programa de intervención formativa de Educación Afectivo-Sexual en casos concretos
Dotar a adolescentes y jóvenes del conocimiento necesario relacionado con educación y práctica de la sexualidad.

METODOLOGÍA. Se requiere de dos instrumentos para evaluar el conocimiento que el colectivo de jóvenes con pérdida auditiva tienen sobre educación sexual (pretest y postest). Una vez aplicado el pretest, y detectadas las necesidades formativas de estos jóvenes en relación a la educación afectiva y sexual , se diseñará y aplicará el programa de intervención formativa de educación afectivo sexual y posteriormente se pasará el cuestionario postest que permitirá evaluar la efectividad del programa.

RESULTADOS FUTUROS. Se espera generar un programa con material específico, que pueda ser replicado por diferentes profesionales para abordar la afectividad y la sexualidad de estos adolescentes con discapacidad auditiva para un desarrollo integral

Comunicaciones virtuales

Perceptions of students with visual disability in relation to the process of inclusion in higher education

Thelma Helena Costa Chahini, Silvaniia Dos Santos Rabêlo, João Brito Batista

National Policy for Special Education in the perspective of inclusive education explains, among other things, that in higher education, special education is effected by means of actions which promote access, permanence, and the participation of students with disability and/or specific necessities (Brasil, 2007). In this context, we question: what are the perceptions of students with visual disability in the Federal University of Maranhão in relation to the process of inclusion in Higher Education? To give an answer to the problem raised, the primary objective is to investigate the perceptions of students with visual disability in the Federal University of Maranhão in relation to the process of inclusion in Higher Education. An exploratory, descriptive research has been accomplished. The participants were 10 students with visual disability. 09 of them are male, and 01 is female, with ages ranging from 21 to 43 years old. The tools were semi-structured interviews. All participants entered UFMA by means of the Quota System. The majority (90%) reported dissatisfaction with the matter of accessibility in the University. The students were in unison as the state that professors are not qualified to the learning-teaching process to students with visual disability. The data reveal that there is a good relationship among students with visual disability and their classmates, but in relation to the professors, there are some with whom they do not have a good relationship with the disabled students. Oliveira (*apud* OLIVEIRA, 2011), doing a research at the State University of Londrina (UEL) in 2003, realized, among other things, that students with visual disability faced difficulties in their interpersonal relationships involving themselves and their professors, such as unwillingness of their professors to attend their specific educational necessities. 50% of the participants complained of the delay in delivering required material to the Center of Accessibility at UFMA. 50% reported that professors do not utilize curricular adaptations and/or teaching resources in the teaching-learning process, 40% said that some professor utilize them, and that others do not, and 10% emphasized that professores utilize resources in Braille language and imagem discription. 60% of the participants said that the knowledge acquired in their Courses are not enough to guarantee their access to the competitive employment market, because of the difficulties to access formal knowledge socialized in the University. In this context, Machado (2008) reminds us, as he emphasizes that there is a distance between policies which are proclaimed and their operationalization in teaching institutions, as well as the importance of a Legislation really being present inside the Universities, not as an imposition, but as an awareness process, education and transformation practice, for the law itself does not guarantee inclusion policy. In the face of events, what we can see is a lack of operationalization of Educational Policies, which aim to ensure the Inclusion of people with disability in Higher Education, as well as the lack of human resources which can achieve the mentioned Policies.

Medición de la empatía intercultural para una educación inclusiva.

Hugo González González, José Luis Álvarez Castillo, Gemma Fernández Caminero, Mariana Buenestado Fernández

En los últimos años la empatía se ha revelado como uno de los constructos más determinantes en la disposición prosocial de las personas (Belacchi y Farina, 2012; Butrus y Witenberg, 2013; Welp y Brown, 2014). De este modo, la investigación y la práctica relacionadas con el uso de estrategias empáticas en entornos educativos multiculturales se está revelando como una de las más eficaces vías para la lucha contra el sesgo intergrupal (Belacchi y Farina, 2012), también el empleo de diferentes programas de educación intercultural con el fin de incrementar la empatía (Todd, Bodenhausen y Galinsky, 2012). Si a este correlato unimos el vínculo de la empatía con el prejuicio, con la exclusión social y con las actitudes intergrupales, explícitas e implícitas (Albiero y Matricardi, 2013; Li, Mai y Liu, 2014), se comprende aún mejor la argumentación que ha servido para defender la investigación y la práctica relacionadas con el uso de estrategias empáticas en entornos educativos multiculturales.

El objeto del presente estudio es diseñar un instrumento de medición de la empatía intercultural en su componente afectivo, específico para la población española y hacia la población de origen marroquí, que permita diagnosticar este rasgo o capacidad antes de aplicar estrategias educativas en entornos multiculturales. Con este propósito se utilizaron dos muestras de estudiantes universitarios para realizar una validación cruzada y, mediante análisis factorial exploratorio (utilizando el software Factor) y confirmatorio (SPSS-AMOS), se obtuvo una estructura de 3 factores: preocupación empática, comprensión y afecto. Los índices de bondad de ajuste, así como la validez y fiabilidad revelada por los análisis multidimensionales, demuestran que el modelo es óptimo. Finalmente se discute la conveniencia de diseñar instrumentos específicos en los que se tenga en consideración el perfil de las poblaciones objeto de estudio en ámbitos multiculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albiero, P. y Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy.*International Journal of Intercultural Relations, 37*, 648-655. doi: http://dx.doi.org10.1016/j.ijintrel.2013.05.003

Belacchi, C. y Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers.*Aggressive Behavior, 38*, 150-165. doi: 10.1002/ab.21415

Butrus, N. y Witenberg, R. T. (2013). Some Personality Predictors of Tolerance to Human Diversity: The Roles of Openness, Agreeableness, and Empathy. *Australian Psychologist, 48*, 290-298. doi: http://dx.doi.org/10.1111/j.1742-9544.2012.00081.x

Li, W., Mai, X. y Liu, C. (2014). The default mode network and social understanding of others: what do brain connectivity studies tell us. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*, 1-15. doi: http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.00074

Todd, A. R., Bodenhausen, G. V. y Galinsky, A. D. (2012). Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*, 738-745. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.011

Welp, L. R. y Brown, C. M. (2014). Self-compassion, empathy, and helping intentions. *Journal of Positive Psychology, 9*, 54-65. doi:http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.831465

Indagando sobre estrategias inclusivas desde la Educación en Valores

Luis Del Espino Díaz

INTRODUCCIÓN. La sociedad europea es una sociedad multicultural y la educación intercultural es tanto una necesidad como un deber (Del Espino, 2016; González, Álvarez, Fernández, 2015). Este fenómeno ha suscitado la necesidad de adoptar nuevas medidas educativas (Álvarez, Buenestado, 2015) creando espacios inclusivos y de atención a la diversidad. Para ello, se hace necesaria la investigación en educación intercultural que contribuya al desarrollo de una serie de capacidades necesarias para que el alumnado pueda participar e integrarse en su medio sociocultural favoreciendo la igualdad de oportunidades (Waitoller y Artiles, 2013).

OBJETIVOS. El objetivo general de la investigación es mejorar el aprendizaje de valores que contribuyen a resolver problemas sociales identificando diferentes elementos que puedan estar vinculados al aprendizaje e interiorización de valores analizándose distintas variables de personalidad, afectivas, sociodemográficas y socioeducativa en su relación con las tres dimensiones axiológicas que vertebran nuestro estudio: valores sociales, de autorregulación y de logro. Ello contribuirá a implementar la construcción de espacios inclusivos en el ámbito escolar que disminuyan las diferencias que puedan existir en cuanto a la adquisición de valores por razones socioculturales fundamentalmente.

MÉTODO. El diseño de la investigación consta de: una fase empírica de carácter transversal, en la que se lleva a cabo un estudio descriptivo, correlacional y predictivo; una segunda fase pedagógico-aplicada, teniendo por objeto el diseño de orientaciones curriculares para la enseñanza de valores. La muestra estuvo compuesta por grupos naturales compuestos por 225 estudiantes pertenecientes a la ESO. Para la obtención de datos se emplearon instrumentos estandarizados para medir los valores sociales, de autorregulación y logro, la personalidad, la empatía y la autoestima. En cuanto a las variables sociodemográficas y socioeducativa, la obtención de los datos se hizo a través de un cuestionamiento directo a los participantes. Con respecto al procedimiento, se seleccionaron los grupos en los que se recogieron los datos según cursen Valores Éticos o Religión. Posteriormente, se procedió a la aplicación de los instrumentos de recogida de datos. El análisis de datos se clasifica en: descriptivos (medidas de tendencia central, y medidas de dispersión); correlacionales entre valores con las distintas variables; análisis de regresión múltiple, mediante el que se ha obtenido un modelo predictor para cada una de las variables dependientes, compuesto por una combinación de las independientes o factores predictores.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Tras el análisis de las distintas variables se hace evidente que la variable de carácter socioeducativo, es decir, el cursar Valores Éticos/Religión (contenidos centrados fundamentalmente en el ámbito de la ética cívica según el actual marco legislativo) es una herramienta válida en la interiorización de valores, al menos indirectamente a través de su actuación sobre determinados factores mediacionales que finalmente impactan sobre los valores. Por otra parte, el conocimiento de los efectos condicionales en los análisis de moderación nos lleva a

incidir sobre el perfil del alumnado en el que debe aplicarse la estrategia formativa con el objeto de fomentar el aprendizaje de valores.

Enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje(DUA) y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la didáctica inclusiva para todos. Avances de una investigación-acción en el contexto italiano

Giovanni Savia

INTRODUCCIÓN. El sistema escolar inclusivo en el contexto italiano vive, en los últimos años, una profunda renovación cultural y organizativa que involucra, de forma activa, a todos los docentes en los procesos de aceptación, de acogida, de mejora y de desarollo acorde al potencial de cada uno de los estudiantes (incluso con discapacidad severa, con trastornos específicos de aprendizaje y desaventajados) presente en las clases ordinarias y todos con pleno derecho a un plan de estudios personalizado.

La presente exposición trata sobre los avances y resultados de una investigación-acción con docentes de la escuela secundaria en algunas escuelas italianas , que durante el pasado año escolar han utilizado los principios y las pautas del enfoque DUA desarrollado por el CAST (Center for Applied Special Technology) junto con la actividad práctica de la *reflexión en la acción.*

OBJETIVOS. Identificar, analizar e investigar cuestiones relacionadas con la educación para todos y producir a través del enfoque DUA, una mejora sustancial en las actitudes, en las opiniones personales de los docentes con respecto a la educación inclusiva, en el uso de un lenguaje neutro sin etiquetas que solo se base en las necesidades educativas esenciales de la persona y, sobre todo, en las relaciones de colaboración eficiente entre el profesorado de apoyo y el curricular, para elaborar los diseños curriculares compartidos que sean válidos para todos los alumnos.

MÉTODO. La investigación-acción utiliza un enfoque interpretativo utilizando una metodología cualitativa. Involucra a 81 docentes entre personal de apoyo y curricular, de 6 escuelas ubicadas en diferentes contextos del territorio de la región Sicilia, con propuesta de adhesión voluntaria.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados han sido: cuestionarios, observación sistemática participativa, reuniones de carácter informativo con la suministración de cuestionarios de tipo abierto, hoja de trabajo (DUA) para el análisis inicial y la revisión del diseño curricular, diario de campo y focus group con grabación de audio/video.

RESULTADOS. La mayoría de los docentes que han participado refieren que la inclusión educativa es un derecho fundamental de todos los estudiantes y que no puede ser puesto en discusión. Además coinciden en que, el uso de un lenguaje que pone etiquetas podría afectar negativamente los procesos de aprendizaje de algunos alumnos y que una colaboración eficaz entre los docentes de apoyo y los de otras asignaturas es muy útil en un diseño curricular realmente inclusivo para todos.

Los docentes sostienen que el uso de un enfoque bien estructurado, como lo es el Diseño Universal para el Aprendizaje, representa un instrumento fundamental para, la

puesta en práctica de la educación inclusiva y destacan que ha permitido un trabajo colaborativo y cooperativo, entre ellos, lo que ha permitido crear un ambiente de trabajo favorable a beneficio de los alumnos y de los propios docentes.

CONCLUSIONES. La investigación muestra que el desafío, de la puesta en marcha de una educación inclusiva para todos, en la escuela ordinaria debe ser un valor compartido y proyectado hacia el respeto y la valoración de la persona en su totalidad existencial y que los docentes, a través del uso de un enfoque global y sistemático como el DUA, pueden mejorar profesionalmente para atender la diversidad.

La atención a la diversidad como escenario para la convivencia en educación Infantil y Primaria.

María Ángeles Pascual Sevillano, Ana Isabel Gómez, Javier Fombona Cadavieco, Susana Agudo Prado

En esta comunicación queremos poner el énfasis de la atención a la diversidad en las etapas de educación infantil y primaria y la relación existente entre el desarrollo de este programa y el clima de convivencia existente en los centros educativos.

La investigación llevada a cabo en Asturias, bajo el título *"Aplicación de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Infantil y Primaria para la prevención del fracaso escolar",* se centra en una línea que tiene como finalidad la mejora educativa en virtud del desarrollo y aplicación de la equidad en la educación, reflejada en la LOE (2006) y la LOMCE (2013) y contextualiza en una línea de investigación muy actual que autores como Arnaiz (2003), Parrilla (2003), Booth (1998) y Ainscow (1999), entre otros, han denominado de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de los Programas de Atención a la Diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria como herramientas al servicio de la educación que permiten identificar situaciones complejas en la escuela y proponer acciones en el campo de la prevención y la intervención desde la organización, los recursos, las metodologías y las propuestas personalizadas. Entre otros aspectos se analiza de qué manera las medidas de atención a la diversidad se convierten en el termómetro de la convivencia en el centro escolar.

La metodología cuantitativa nos proporcionó la información que necesitábamos sobre la opinión generalizada de los diferentes colectivos de docentes de los centros educativos de educación primaria sobre las prácticas inclusivas y la manera de organizar las medidas de atención a la diversidad.

Se diseñaron dos instrumentos de recogida de información bajo la técnica de cuestionario (ADiver-PROF y ADiver-DIR). Estos instrumentos se han sometido a validación estructural y conceptual y a grupos de expertos, por lo que resultaron instrumentos fiables de investigación. Se ha recogido la información proporcionada por 1062 profesores y 89 directores de centros educativos asturianos a través de un muestreo aleatorio estratificado. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

Los resultados hallados nos indican las mejoras que es necesario introducir y los logros que se consiguen cuando estas medidas son aplicadas de forma adecuada.

En esta comunicación presentamos los datos del análisis de la macrovariable "Convivencia en el centro" desde tres variables: el clima entre los alumnos a través de: la participación en el conjunto de actividades y juegos, la aceptación de las diferencias y la relación con los maestros; la satisfacción del profesorado hacia la diversidad del alumnado en cuanto a rendimiento académico, las relaciones con los alumnos y la familia; y por último se ha recogido información sobre el tipo de relación que mantiene el profesorado con las familias de los alumnos que participan en el PAD.

Los resultados hallados nos permiten afirmar que el plan de atención a la diversidad si influye de forma determinante en la convivencia del centro porque favorece una mayor aceptación de las diferencias.

Posters

20 años después: menores migrantes no acompañados en españa: una (re) visión de su situación y tratamiento en el contexto de los sistemas de protección a la infancia.

Héctor Enrique Del Sol Flórez

Nuevos escenarios, realidades y retos se dibujan en la protección de los menores migrantes no acompañados en el ámbito de las políticas públicas y sociales a nivel internacional, máxime cuando la crisis migratoria de la Europa de fronteras comunes ha encendido todas las alarmas y despertado conciencias de la necesidad de actuar con rapidez, proactividad, justicia social y corresponsabilidad para salvar a una generación de menores expuestos y abocados a mayores situaciones de vulnerabilidad, riesgo, invisibilidad y exclusión social, en un mundo que parece perpetuarse en una “eterna” emergencia social. De ahí que, 20 años después, la protección de los menores migrantes no acompañados debe ser contextualizado como uno de los mayores retos afrontados bajo el paraguas de los sistemas de protección a la infancia en el contexto español. El autor, partiendo de su experiencia profesional como educador de menores en el ámbito de centros tutelares, realiza una (re) visión de la situación y el tratamiento de estos niños, adolescentes y jóvenes. El mismo, proyecta tres líneas de análisis fundamentales, con una mirada multidimensional, crítica, constructivista y proactiva: a) analizar las disfuncionalidades, aciertos y desafíos que enfrentan los sistemas de protección en la intervención psicosocioeducativa con menores inmersos en proyectos migratorios, favoreciendo la unicidad de criterios para el desempeño del ejercicio profesional, sin perder de vista, las particularidades de cada territorio, b) abordar la fenomenología de este nuevo actor migratorio, con un enfoque psicosocial positivo, a partir de un análisis situacional, donde se aproxima a aquellas cuestiones medulares de sus proyectos migratorios, las paradojas dimanadas del proceso de inclusión social, así como algunos hechos representativos de su permanencia en la sociedad receptora, y c) proponer un conjunto de orientaciones de cara a la gestión de la diversidad cultural y al desarrollo competencial de los presentes y futuros mediadores interculturales, con el fin último de humanizar el papel pedagógico e introducir nuevos saberes y aprendizajes, tendentes a promover una cultura del buen trato y un proceso de transición positiva de estos jóvenes a la vida adulta.

Implicación de las familias en entornos educativos multiculturales

José Alexis Alonso Sánchez, Acoidán González Sánchez

INTRODUCCIÓN. Tenemos que tener en cuenta que en Canarias el porcentaje de población residente de origen extranjero está en torno al 15% (en el caso del alumnado es de aproximadamente un 6%). Entendemos que es fundamental la participación de las familias en los centros educativos y en la educación de sus hijos, y se hace especialmente importante en el caso de las que provienen de otras latitudes, ya que ésta refuerza la idea de comunidad a familias con grandes desarraigos y elimina prejuicios a los alumnos y a los profesionales. Por otro lado, es esencial que haya una buena relación entre padres y profesores, como bien expresan Ramos y Olivencia (2011), la implicación de la familia en la escuela redunda de forma beneficiosa en el éxito escolar. El profesorado debe evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

OBJETIVOS. El presente trabajo de investigación persigue promover la participación de las familias en un entorno educativo multicultural, en este caso en el colegio de educación infantil y primaria "La Cerruda", situado en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España). Se pretendía así estudiar el grado de participación de las familias en el aula y en el centro educativo, la relación padres-profesores y, a partir de estos datos, proponer distintas actividades para su mejora.

MÉTODO. Se facilitó a las familias del alumnado de un aula de educación primaria y a los profesores del centro (25), de forma voluntaria, un cuestionario con 8 ítems para los profesores y 9 para los padres (en una escala de tipo Likert de 0 a 5), para conocer cómo eran las relaciones entre ambos, sus pensamientos acerca de las posibilidades que ofrece el centro para la participación, si el profesorado la estimulaba, etc. Queríamos descubrir si había algún aspecto para la mejora, con el fin de ofrecer alternativas para incrementar la participación.

RESULTADOS. En la totalidad de los ítems planteados, la mayoría de los participantes se decantó por valores positivos, es decir, de acuerdo, algo de acuerdo o bastante de acuerdo en la buena participación y las relaciones familias-profesorado. No se dieron diferencias significativas entre las respuestas formuladas por los profesores y por las familias.

CONCLUSIONES. La percepción de las familias y del profesorado en general es buena. Mantienen una buena relación y no existen dificultades en cuanto a la participación, aun así, con el fin de buscar la mejora, propusimos afrontar la implementación de nuevos canales de comunicación centro-familia y profesorado-familia (aplicaciones web específicas y redes sociales) para intercambiar información, recibir orientación, organizarse y gestionar distintos aspectos del funcionamiento del centro y los posibles conflictos que pudieran aparecer.

Plan de acogida para familias y alumnos no hispano-hablantes

José Alexis Alonso Sánchez, Miriam Del Carmen Montesdeoca Hernández

INTRODUCCIÓN. La localidad de El Doctoral, en el municipio de Santa Lucía de Tirajana (isla de Gran Canaria, España), es una zona que se caracteriza por tener una amplia tasa de población extranjera. Es por ello que realizamos en uno de sus colegios de educación infantil y primaria, el "Ansite", una propuesta de plan de acogida destinada no sólo a los alumnos no hispano-hablantes, sino también a sus familias. Lo cierto es que el sistema educativo español se caracteriza por la diversidad cultural existente en sus aulas, por lo tanto, los centros deberán disponer de protocolos de actuación para aquellos alumnos de nuevo ingreso no hispano-hablantes, fomentando la inclusión del alumnado inmigrante y favoreciendo el enriquecimiento mutuo con la población local.

OBJETIVOS. Nos propusimos facilitar la adaptación de este colectivo en el centro en el que se encuentra escolarizado, con el fin de amparar su inclusión en la comunidad educativa y, por consiguiente, en la sociedad. Sus características específicas (dificultades iniciales para la comunicación) lo hacen el más indicado para que sea el foco de las intervenciones. Así, el objetivo principal de este trabajo es dotar al centro de un documento de actuación en el que se establecen los procedimientos de intervención, explicitando la respuesta que debe dar la comunidad educativa a este alumnado y a sus familias, ofreciendo a los profesionales del colegio mecanismos que favorezcan la plena integración.

MÉTODO. Una vez escogido el centro educativo para la realización de este plan de acogida, con el objetivo de justificar la propuesta, se concertaron dos entrevistas de carácter abierto con distintos responsables. Una se realizó con la técnico de educación del ayuntamiento al que pertenece el colegio, la otra con la jefa de estudios de éste. Observamos que ni el centro ni las instituciones locales disponían de planes o proyectos para atender a la diversidad cultural existente, por lo que agradecían el trabajo en ese sentido. La propuesta realizada se materializa en una serie de actuaciones a llevar a cabo en tres ámbitos bien diferenciados pero que deben tener lugar simultáneamente: la familia, el centro y el aula. Todas ellas están adaptadas al contexto educativo y social.

RESULTADOS. Del total del alumnado extranjero escolarizado en el colegio, más del 80% tienen una lengua materna distinta al castellano. A día de hoy, el profesorado está reportando datos positivos del trabajo implementado. Están percibiendo una acelaración de la adaptación de los alumnos, así como un mejor conocimiento del sistema por parte de las familias, así como un incremento de la participación en la vida del colegio.

CONCLUSIONES. La necesidad del plan de acogida es evidente, al tiempo que facilita la normal integración de estos alumnos y familias en la vida del centro educativo y, en consecuencia, en los entornos en los que viven. Los datos que se están dando durante el curso académico son alentadores. Al final de éste realizaremos su correspondiente evaluación para el perfeccionamiento de ediciones futuras.

Hacia una educación inclusiva, intervención en los estereotipos étnicos

José Alexis Alonso Sánchez, Bibiana Caballero Guerra

INTRODUCCIÓN. Los estereotipos étnicos, especialmente los negativos, facilitan la discriminación y, siguiendo a Aguilar (2011), hace que los miembros de un determinado grupo se pongan en desventaja o se traten injustamente.

OBJETIVOS. Con este trabajo intentamos reconocer la atribución de estereotipos, identificarlos y conocer qué los influencia, además de trabajarlos con el fin de eliminar los negativos y, en general, conocer más y mejor las diversas culturas promoviendo la integración.

MÉTODO. Afrontamos la tarea con los alumnos de 4º curso de primaria de un colegio profundamente multicultural, el "Arenas Sur", situado en sur de Gran Canaria. Se administró un primer cuestionario para conocer si los estudiantes poseían estereotipos étnicos y cuáles. Posteriormente, tras su análisis, observada la presencia de estereotipos étnicos negativos, se desarrolló un plan de intervención de 7 sesiones de trabajo con distintas actividades (sondeos de opinión, trabajo de conceptos relacionados con la multiculturalidad, técnica de la espina de Ishikawa, etc). Finalmente, se facilitó un segundo cuestionario para comprobar (mediante su posterior estudio) si había surtido efecto la intervención planteada.

RESULTADOS. Comprobamos que los chicos poseen más estereotipos negativos que las chicas. Los estereotipos negativos compartidos por ambos y por la mayoría tienen que ver con los musulmanes y los inmigrantes en general. Cabe resaltar que, en la formación de estereotipos, la influencia de la televisión e internet están muy por encima de la familia y del centro educativo. Las respuestas negativas disminuyeron un 55% con la intervención y la correcta conceptualización, como la de racismo, que pasó del 5% inicial al posterior 50%.

CONCLUSIONES. Es innegable que los alumnos poseen estereotipos, tanto positivos como neutros y negativos. Asimismo, las chicas fueron más susceptibles a la modificación de estereotipos que los chicos, motivo de profundización y análisis de este hecho para estudios posteriores. A pesar de no haberse suprimido todos los estereotipos étnicos negativos sí que disminuyeron, mejorando la percepción de los alumnos, por lo que valoramos debido a los buenos resultados obtenidos, seguir en esta línea de trabajo para tender a la supresión de éstos.

Presencia del conocimiento cultural mapuche en prácticas de lectura en escuelas en contexto intercultural

Adriana del Carmen Huaiquimil Hermosilla

Esta ponencia versa sobre la enseñanza de la lectura en escuelas rurales en contexto intercultural mapuche. Se trata de un estudio enmarcado en el proyecto: “Los desafíos de las publicaciones científicas acerca gestión educativa en contextos vulnerables e interétnicos: cinco miradas desde la región de la Araucanía” de la Universidad Católica de Temuco. El objetivo es describir las prácticas para la enseñanza de lectura que desarrollan los profesores de estas escuelas y determinar si existe articulación entre el conocimiento escolar y los saberes de la cultura mapuche. Es un estudio cualitativo que se enmarca en la investigación educativa en el que participan 16 docentes de ocho escuelas de la Provincia de Cautín, Región de la Araucanía. Para la recogida de información se utiliza conjuntamente la observación de clases a través de registros etnográficos y la aplicación de escalas tipo Likert. Entre los resultados resalta el hallazgo de prácticas de lectura que posibilitan la contextualización intercultural en el aula a partir del reconocimiento e incorporación de factores geográficos, históricos y socioculturales asociados a los saberes culturales mapuche de los estudiantes, sus familias y comunidades. Por otro lado, también se devela que en algunas escuelas los saberes de la cultura mapuche son omitidos por causa de su desconocimiento o desvalorización por parte de los profesores. Esta actuación docente da cuenta de marcos de referencia arraigados que es imperativo modificar, pues afectan la calidad del proceso de enseñanza de la lectura y la posibilidad de una pedagogía intercultural que armonice un diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes de la cultura mapuche para superar la visión restrictiva de la educación intercultural. Como conclusión se desarrolla la idea de que es imprescindible generar espacios de reflexión sistemáticos y efectivos en las escuelas que promuevan entre los profesores el cuestionamiento de sus marcos de referencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la lectura y la educación intercultural. En otras palabras, a partir de la reflexión pedagógica debiera ser posible que los profesores se aproximen a un concepto de lectura como un proceso complejo que integra la afectividad de los niños y los factores geográficos, históricos y socioculturales del contexto en que ellos viven. En definitiva, es urgente valorar la diversidad cultural como una riqueza en el aula que debe estar presente al diseñar situaciones de aprendizaje significativas de lectura. De tal forma se favorece el proceso de comprensión y construcción del significado que realizan los lectores y promueve la interacción entre el conocimiento escolar y los saberes culturales de los estudiantes.

Implementation of early childhood physical activity curriculum (SPARK) in the Central Valley of California (US)

Laura Monsalve Lorente, Adela de la Torre, Linda Whent, Rosa Gómez Camacho

INTRODUCTION. Overweight and obese children are likely to develop serious health problems. Among children in the U.S., Latino children are affected disproportionally by the obesity epidemic.

Niños Sanos, Familia Sana (Healthy Children, Healthy Family) is a five-year, multi-faceted intervention study to decrease the rate of BMI growth in Mexican origin children in California's Central Valley. The NSFS project consists of four major component interventions in the areas of nutrition, physical activity, economic and art-community engagement to induce behavioral change in our target population in order to achieve obesity prevention. SPARK Physical Education (PE) represents a paradigm shift in the traditional PE world. The SPARK programs are designed to involve all children, be more active, inorporate social skills, and emphasize both health-related fitness and sill development.

OBJECTIVES. This paper describes the methodology applied to develop and launch the implementation of physical activity curriculum (SPARK) in the Central Valley of California. The SPARK Early Childhood Program is one of eight within the SPARK Coordinated School Health (CSH) model. To create environments that promote healthful behaviors at school and in the community for both children and adults, SPARK encourages teaching and reinforcing the five simple messages below with yur students, their parents, and yur colleagues on staff.

METHODS**.** SPARK is a research-based, public health organization of San Diego State University (disseminated exclusively by School Specialty, Inc.) dedicated to creating. Implementing and evaluating programs that promote lifelong wellness. Each SPARK Program strives to foster environmental and behavioral change by providing a coordinated package of: Highly Active Content, On-site Teacher Training, Content-Matched Equipment, Extensive Follow-Up Support.

RESULTS. Since 1989, SPARK has provided these "essential components" to over 100.000 teachers and youth leaders, representing many thousand of schools, organizations, and agencies worldwide. Today, over 45 publications demonstrate the efficacy of SPARK´S coorinated approach to children´s health. The SPARK EC manual contains 10 instructional units, one for each month of the school year, and aligns with the SPARK Sample Yearly Plan, SPARK recommends teachin these units in the order presented, beginning with Building Blocks. This unit is designed to help teachers create a positive learning environment and introduces children to class protocols, movement basic, social skills, and behavioral expectations. There are additional ways to integrate SPARK concepts and methods into the preschool day. For example: Transition times, center time, circle time, recess play, music time.

DISCUSSION. A goal of physical activity providers is to create a supportive environment in which children learn and practice positive social interactions that are

physically and emotionally save. SPARK recommends teaching social skills, not just during SPARK Early Childhood activity sessions, but throughout the day. With practice and gentle reminders, preschoolers will soon demonstrate positive social skills.

Propuestas a favor de ambientes de aprendizaje para la Inclusión Educativa.

Silvina Funes Lapponi

Este trabajo deriva de una investigación desarrollada en una Escuela Primaria ubicada en las proximidades de la zona céntrica de la ciudad. En la escuela se ofrece acceso a todo el alumnado que solicita inscripción, razón que lleva a estudiar y comprender, qué condiciones y acciones se instrumentan o dejan de realizarse a favor de la Inclusión Educativa. Una parte sustantiva del proceso de investigación da seguimiento a las acciones innovadoras a favor de la Inclusión Educativa en el salón de clase y la escuela.

El objetivo de la investigación es comprender cómo se atienden los procesos de Inclusión Educativa a fin de mejorar la atención de todo el alumnado a través de una propuesta de actividades sistematizadas en la que participen docentes, alumnado y autoridades educativas de la escuela.

La opción metodológica utilizada es la investigación aplicada. La primera fase de la investigación permitió comprender el fenómeno y la red de relaciones que se construyen alrededor de los procesos de Inclusión Educativa. Mientras que en la segunda fase los docentes pusieran en marcha un conjunto de acciones de intervención educativa a favor de la transformación de su realidad.

Las técnicas y herramientas que ofrecen datos del fenómeno estudiado y la intervención para transformar la realidad fueron encuestas y entrevistas a padres de familia, alumnos, y docentes, en tanto que la observación de campo, registros de observación focalizados dentro del aula y escuela, lograron que se complementara la confrontación de datos a partir de la codificación, organización y elaboración de conclusiones en distintos momentos de la investigación.

Los recursos metodológicos empleados para el diagnóstico y aplicación de una propuesta de intervención a favor de la transformación y mejora de la Inclusión Educativa, evidencian la complejidad de la problemática y la necesidad de prácticas docentes diversificadas.

Entre los resultados de esta investigación se tiene que los docentes muestran actitudes de buena voluntad y convencimiento de que en la escuela y aulas se atienden las demandas de todos los alumnos. Asumen que el hecho de aceptar la inscripción de todo el alumnado en la escuela y aulas es una práctica de Inclusión Educativa. Ellos no se asumen como parte de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumnado.
Los resultados muestran lo complejo que resulta que los docentes movilicen sus esquemas a favor de prácticas docentes que pongan en el centro del quehacer principios y acciones a favor del aprendizaje de todo el alumnado.

A manera de conclusión se puede afirmar que en esta investigación se evidencia lo indispensable que resulta que las instancias involucradas en la formación inicial y continua de los docentes, así como la misma escuela generen espacios para que sus

docentes reflexionen, comprendan y actúen en consecuencia a favor de la atención, aprendizaje y participación de todo el alumnado que asiste a la institución.

Proyecto oficina de inclusión

Elia Benítez Martínez, Daniel Soto López

INTRODUCCIÓN. El proyecto comenzó en febrero del 2016 en colaboración con el ayuntamiento del municipio y con el apoyo económico de la Obra Social la Caixa. El proyecto está dirigido principalmente a la población con diversidad funcional del municipio, partiendo de un enfoque inclusivo. Todas las actividades tienen un carácter gratuito con el fin de ser accesibles a toda la población.

OBJETIVOS. El objetivo principal es favorecer la inclusión y la igualdad de oportunidades del colectivo de diversidad funcional en el municipio. Como objetivos específicos, se centra en fomentar la autonomía e independencia, mejorar su autoestima, favorecer una relación positiva entre las personas con diversidad funcional y sus familias, contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional y sus familias, sensibilizar a la población y realizar actividades preventivas, entre otros.

MÉTODO. El proyecto consiste en la creación de un punto de encuentro y apoyo globalizado, trabajando con las personas con diversidad funcional ante necesidades concretas buscando siempre su inclusión, orientar a las familias sobre los diferentes recursos existentes, dar talleres o cursos formativos, llevar a cabo campañas de sensibilización en el municipio a través de diferentes estrategias. De igual modo, se están desarrollando dos actividades con carácter preventivo, un programa de estimulación temprana y otro de psicomoticidad para niños y niñas con edades comprendidas entre 0 y 6 años. Se trabaja por tutorías, bajo los principios de confidencialidad y respeto. No obstante, la metodología es flexible, adaptándose a las necesidades de cada una de las personas participantes en el proyecto. Puesto que se trata de un punto de encuentro, este proyecto se centra en las necesidades individuales de cada familia, por lo que la metodología empleada para trabajar sobre cada demanda, difiere en función de las características de la misma.

RESULTADOS ESPERADOS. Favorecer la inclusión de todas las personas en el municipio, mejorar la calidad de vida y garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional.

Sindrome de down y autoconcepto

Elia Benítez Martínez, Daniel Soto López

La línea estratégica de trabajo a la que se adscribe la propuesta es a la de Educación inclusiva y atención a la diversidad (EIAD), preferentemente en categoría de Pósters.

La presente investigación estudia el autoconcepto en personas adultas con síndrome de Down, entendiendo el autoconcepto como la percepción que cada persona tiene sobre sí misma, fruto de una actividad reflexiva, influido por las experiencias personales y relaciones con el medio.

Los **objetivos** de esta investigación se centran en analizar los diferentes autoconceptos (físico, social, académico/laboral, emocional y familiar) en las personas adultas con síndrome de Down y compararlo con la población general.

Para el desarrollo de la investigación se empleó una **metodología** cuantitativa, de carácter descriptivo, utilizando como instrumento de evaluación el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001) que fue completado por 52 personas adultas con síndrome de Down pertenecientes a la Fundación Síndrome de Down Madrid y a la Fundación Prodis.

Los **resultados** obtenidos muestran que a diferencia de lo planteado en las hipótesis, las personas con síndrome de Down muestran un autoconcepto más elevado que la población general en algunas dimensiones. En concreto, los hombres en la dimensión académica/laboral y ambos sexos en la dimensión física. No obstante, presentan diferencias significativas en función de diferentes variables como el sexo, la edad o la ocupación.

Como **conclusiones** principales, cabe destacar, la importancia de desarrollar un autoconcepto integral, ajustado y realista, la adecuada formación de los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas personas, la formación de las familias y la sensibilización de la sociedad. Más adelante, se plantean algunas **dificultades** encontradas durante el desarrollo de la investigación, como las carencias que plantea el instrumento de medida utilizado y la importancia de la intervención individualizada centrada en las necesidades específicas las cuales solo se pueden obtener partiendo de una investigación previa.

Por último, se proponen **futuras líneas de investigación** relacionadas con esta temática, dotando de continuidad y permanencia esta investigación.

Prácticas docentes inclusivas y transformación de la escuela. Un aporte al mejoramiento escolar a la Escuela Horizontes de Hualpín

Juan Pablo Pablo Calle Gardella, Angela Leonor Alonso Pichún, Rodrigo Hernán Cid Cifuentes

INTRODUCCIÓN. En ésta investigación se presenta la inclusión educativa como tema a desarrollar, considerándose un movimiento que ha de garantizar a todos el derecho a una educación de calidad, principalmente para los marginados y excluidos. Para lograrlo, es importante promover practicas inclusivas en todos los miembros de la comunidad educativa, para que lideren acciones relacionadas con la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Esto motivó a realizar un estudio en el que se elaboran propuestas de actuaciones que promuevan practicas inclusivas desde la mirada del profesorado. Es preciso mencionar que este estudio forma parte de una investigación más amplia, que busca generar un sistema inclusivo en el cual los agentes involucrados tanto profesores, estudiantes, familias y directiva tomen un rol fundamental.

OBJETIVOS:

General:
Elaborar una propuesta de actuaciones para la escuela Horizontes de Hualpín, que contribuya al mejoramiento escolar de todos los alumnos y alumnas del centro.

Específicos:
- Identificar las prácticas docentes que favorecen la inclusión.
- Identificar las percepciones de los docentes, en relación a las prácticas educativas

MÉTODO. La orientación de esta investigación es de carácter cualitativa, ocupando el estudio de caso como método. Para su desarrollo se indagó respecto a las prácticas docentes inclusivas, mediante la aplicación de un cuestionario piloto que fue aplicado a los docentes con el fin de rescatar información requerida.

El análisis se hizo con el programa informático ATLAS.ti, que permitió ir haciendo reducción de la información y realizar categorizaciones conceptuales.

RESULTADOS. Con base de los cuestionario realizado a los docentes, se pudo inferir los siguiente.

El 70% manifestaron que no se daban instancias para la reflexión, el compartir y dialogar las experiencias para mejorar la inclusión.
Más del 50% no tiene las herramientas suficientes para atender las necesidades de los estudiantes más vulnerables, provocando que los deriven al aula de recursos.
El 70% no solicitan apoyo a sus pares para enfrentar los problemas que se puedan suscitar.
No existe ningún plan de acogida para los estudiantes y familias nuevas, manifestando que esto podría ayudar mejorar la inclusión.
Los docentes nuevos tienen dificultad para adaptarse a las características de la comunidad educativa, solicitan un plan de acogida para ellos.

Tampoco se dan muchas instancias para reunirse con los estudiantes y familias para saber sus opiniones e intereses.
El 70% dicen hacer adecuaciones curriculares o buscar herramientas que ayuden sus alumnos.

CONCLUSIONES. Se estableció realiza un plan de transformación enfocándonos en temas que ayuden a los docentes abordar el tema de la inclusión.

INTERVENCIONES	ACTIVIDADES
Sensibilización	Charlas de inducción y concientización. Análisis de la realidad del centro.
Transformación del aula	Aplicar y enseñar nuevas metodologías de enseñanza y dotación de materiales.
Trabajo colaborativo docente	Reflexión, diseño de materiales, metodologías y acompañamiento de profesional de integración.
Atención a la diversidad	Acogida y trabajo con las familias.
Formación	Formación en el centro y plan de acogida a los nuevos docentes.

Equipo de desarrollo organizacional (EDO)

Comunicaciones orales

Validación de un cuestionario para adolescentes sobre competencias en la resolución de conflictos, y aplicación en perspectiva de género.

Jaume Camps Bansell, Marc Ros Roca

Todas las sociedades democráticas deben velar por una correcta inserción de sus ciudadanos en la sociedad. Las instituciones educativas representan, junto con otros agentes, un espacio prioritario e imprescindible para ese aprendizaje.

Entre otros aspectos, el aprendizaje escolar de la ciudadanía pasa por la adquisición de las competencias para la resolución de conflictos, tanto de forma individual como cooperativa. Algunos estudios relacionan esa competencia con un mayor auto-concepto y empatía, y una valoración elevada de las conductas pro-sociales. Al mismo tiempo, de una parte, se ha destacado que las chicas muestran mayores competencias en sus destrezas empáticas y de comunicación para resolver conflictos; por otra parte, los chicos manifiestan con mayor frecuencia un estilo agresivo en esas situaciones.

El objetivo del presente estudio es, en primer lugar, aportar a la comunidad científica y educativa un cuestionario específico destinado a evaluar la competencia en resolución de conflictos, para adolescentes. En segundo lugar, llevar a cabo una investigación que aporte nuevos datos cuantitativos sobre esas competencias en perspectiva de género; más en concreto, en función de cada sexo y de la tipología escolar de género (coeducación, coeducación reflexiva y escuela diferenciada).

Se ha partido de un cuestionario existente (Cuestionario de estilos de resolución de conflictos, de Killman), ya validado para adultos. Se ha realizado una adaptación del cuestionario al lenguaje y mentalidad adolescente, y se ha pedido su validación a diversos académicos de varias universidades, especializados en campos como el lenguaje, la psicología y la pedagogía. En estos momentos no se pueden aportar todavía resultados, puesto que el cuestionario está en proceso de aplicación durante este segundo semestre del curso 2015-16; la muestra constará de unos 500 alumnos y alumnas de varias comunidades autónomas de España, estudiantes de educación secundaria obligatoria.

Efectos de las evaluaciones externas en España desde la perspectiva del profesorado.

Héctor Monarca, Irene Arboleya, Noelia Fernández-González, José Luis Romero

INTRODUCCIÓN. El trabajo presenta resultados derivados de la investigación "**Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo"**, la cual estuvo financiada en el marco de la segunda convocatoria competitiva de Proyectos de Investigación Multidisciplinares de la Universidad Autónoma de Madrid.

Las evaluaciones externas son dispositivos que emplean los gobiernos con diversos fines. Algunos autores las han definido a partir de estos fines y de las consecuencias que se derivan de su aplicación. Aquí se asume que las evaluaciones externas siempre tienen importantes efectos tanto positivos como negativos: para la enseñanza, para el aprendizaje, para el currículo o para la educación en general.

OBJETIVO. El objetivo de la comunicación es presentar los efectos que, según la opinión del profesorado de centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria, tienen las evaluaciones externas de las CCAA de Andalucía, Cataluña, Galicia, Madrid y País Vasco.

MÉTODO. En esta comunicación nos centraremos exclusivamente en las evidencias que se han obtenido en el cuestionario aplicado en el estudio exploratorio, específicamente, en las dos respuestas abiertas relacionadas con las fortalezas y debilidades de las evaluaciones externas. Del total del cuestionario administrado en toda España, aquí se selección las **1607 respuestas** obtenidas en 5 CCAA, repartidas de la siguiente manera: 321 de Andalucía, 445 de Cataluña, 239 de Galicia, 491 de Madrid y 111 del País Vasco.

La clasificación de las respuestas tuvo en cuenta las siguientes variables: tipo de centro (público y concertado-privado), etapa educativa (primaria y ESO) y rol desempeñado (equipo directivo, profesor-maestro como función principal y orientador-PT-Al.

Las respuestas fueron codificadas siguiendo un proceso inductivo-deductivo-inductivo. Una vez realizada esta fase de codificación, se procedió a su tabulación, con el fin de cuantificar su presencia y poder así establecer tendencias.

RESULTADOS. En primer lugar es preciso destacar que en términos generalas hay mayor porcentaje de respuestas que hacen mención a efectos negativos que a positivos.

En cuanto a los efectos positivos, el profesorado considera que las evaluaciones externas podrían tener efectos positivos para el trabajo educativo. En términos generales, destacan como positivo su posible efecto en la mejora de los centros y muy especialmente su contribución al cambio metodológico.

Entre los efectos negativos destacan los siguientes: afecta al clima escolar (malestar docente, ansiedad y desmotivación en el alumnado); clasifica a los centros; se prepara la prueba.

CONCLUSIONES. Como conclusión destacar la opinión diferenciada por función asumida: por lo general los equipos directivos asumen un posicionamiento más favorable hacia las evaluaciones externas que el resto del profesorado. En un sentido similar, destacar las diferencias existentes entre CCAA.

Universidades en transición. Virtualidades del *Viable System Model* para la gestión del cambio de las instituciones universitarias hacia la sostenibilidad

M. Ángeles Murga-Menoyo, Ángela Espinosa

ABSTRACT. La gestión institucional es uno de los factores directamente implicados en el avance de las universidades hacia la sostenibilidad. Pero los modelos organizativos convencionales se muestran ineficaces para una gestión institucional holística y creativa, capaz de transformar estas instituciones en organizaciones inteligentes orientadas por los principios y valores del desarrollo sostenible. Sin embargo, las metodologías nacidas en el marco del pensamiento de sistemas ofrecen para ello posibilidades aun no suficientemente exploradas.

HIPÓTESIS. Uno de estos enfoques metodológicos, el *Viable System Model* (VSM) de Stafford Beer (1972), entiende la sostenibilidad como una función de la organización total del sistema -incluyendo su capacidad para aprender, adaptarse y evolucionar-, y podría, una vez adaptado al contexto universitario, resultar una herremienta util para facilitar la transición de las universidades hacia un desarrollo sostenible.

OBJETIVOS. En este trabajo se realiza una adaptación del *VSM* –sus técnicas y herramientas, orientadas por principios de autoorganizacion, autorregulación y participación- para ajustar esta metodología a las características y circunstancias de los centros de educación universitaria; organizaciones peculiares, con características diferentes de aquellas para las cuales fue disenado el modelo en sus inicios. Se utiliza como organización tipo una Facultad de una universidad publica. Esta delimitación no pone en riesgo la consideración holística de la institucion gracias al principio de recursividad, central en las metodologías del pensamiento de sistemas.

METODOLOGÍA. Se utiliza una metodología de tipo hermenéutico y se lleva a cabo un análisis sistémico. Primero se procede al análisis del modelo, sus técnicas y herramientas, con la finalidad de decantar una versión ajustada al contexto de la educación superior. A continuación, se modeliza la implementación del *VSM*, con las adaptaciones requeridas por las características organizacionales, tomando como sistema enfoque, en el marco de la Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED, España), uno de sus centros, la Facultad de Educacion. La versión del modelo se somete al juicio de expertos con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades, y realizar los reajustes y mejoras necesarias.

RESULTADOS. La revisión de la literatura y el análisis teorico avalan la robustez de la metodología del *VSM* y sus posibilidades de aplicación en el sitema educativo. Asi mismo, la valoración por los expertos de la modelizacion realizada concede a la versión del modelo un valor de aplicación en contextos universitarios reales. La técnica del *Team Syntegrity*, que complementa el modelo, ofrece interesantes posibilidades como germen de futuras redes de innovación docente orientadas a la sostenibilizacion curricular. Queda pendiente constatar su aplicabilidad en la practica y su eficacia para las finalidades previstas; camino abierto a futuras investigaciones.

IMPLICACIONES. Esta investigación es innovadora al situar el *VSM*, una reconocida metodología del pensamiento de sistemas, y su técnica *Team Syntegrity*, en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible en el nivel universitario. En la práctica, hoy las iniciativas que en las universidades españolas promueven la sostenibilizacion institucional apenas abordan la problemática desde una perspectiva sistémica. Existe la necesidad de enfoques holísticos, creativos y participativos, condiciones que, como muestra este trabajo, cumple el *VSM*.

Medida de la satisfacción de alumnos y familias a través del sistema EducalNet: Validez y aplicaciones para la mejora en centros de Educación Secundaria.

Daniel Río Prieto, Isabel Inmaculada Asensio Muñoz

INTRODUCCIÓN. Se presenta un sistema de evaluación de la satisfacción y de la calidad percibida por parte de los usuarios externos del servicio educativo, alumnos y padres, aplicable en educación secundaria (EducalNet), que se sustenta teóricamente en los modelos EFQM y Servqual.

OBJETIVOS.

- Aportar argumentos de validez de la medida.
- Analizar la influencia del tipo de usuario (alumno-familia), del centro educativo y del curso académico en la satisfacción con el servicio educativo.
- Establecer las variables y dimensiones más importantes para alumnos y familias al valorar la calidad percibida.

MÉTODO.

Se trata de una investigación evaluativa en la que, mediante el cuestionario EducalNet, sometido previamente a un proceso de validación, se recogen datos de más de 20 centros educativos de la zona sur de Madrid, en algunos casos durante prácticamente una década. Se estudia la fiabilidad de la medida y su estructura interna, utilizando técnicas correlacionales, así como análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, y se emplean técnicas de segmentación jerárquica basadas en árboles decisión como aproximación metodológica original a la reunión de evidencias de validez. Con el fin de contrastar las hipótesis se recurre a pruebas de diferencias de medias.

RESULTADOS.

Los resultados avalan la validez de la medida e indican que en general todos los componentes del constructo considerados alcanzan importancia en la explicación de diferencias en la satisfacción y en la calidad percibida globalmente. Se obtienen diferencias entre centros, entre padres y alumnos (con peores valoraciones por parte de los alumnos que por parte de las familias) y por cursos (con un descenso en la media al aumentar el curso académico). Además, se aportan evidencias de que el constructo medido, satisfacción de los usuarios, está relacionado con la calidad percibida, lo que se refleja en las altas correlaciones existentes entre los indicadores globales de satisfacción, credibilidad y calidad, fundamentalmente, y la puntuación total en el cuestionario.

Como variables y dimensiones más importantes, en las audiencias consultadas, destacan las que se refieren a la seguridad, a la convivencia y a la empatía en la relación con el personal del centro.

CONCLUSIONES.

Además de las aportaciones teóricas y metodológicas, el interés práctico de la investigación consiste en la aportación de *EducalNet,* una herramienta ágil y útil para obtener información destinada a la definición de propuestas de mejora, que repercutan no sólo en el aumento de los niveles de satisfacción con el servicio, sino también, en último extremo, de los resultados académicos de los estudiantes.

¿Desinstitucionalizar la educación?

Mario Fernández Enguita

La escuela no es otra cosa que la institucionalización de la educación, parte del proceso general de especialización funcional en que consistió la modernización. Pero su eficacia se ve hoy cuestionada: la formación del ciudadano choca con la pérdida de soberanía hacia el exterior y la fragmentación interior que trae la globalización; la formación del trabajador se ve en cuestión por la dificultad del mercado para absorber las cualificaciones medias, la insuficiencia de las cualificaciones más elevadas, la exclusión de las cualificaciones bajas, la inadecuación de la demanda y la oferta; la insistencia del igualitarismo docente en vincular la educación de forma exclusiva a la ciudadanía chirría con la pragmática de unos padres y alumnos que lo hacen progresivamente a las oportunidades de empleo; el desarrollo personal se antoja mucho más amplio que lo que la escuela puede ofrecer, forzando a las familias a una búsqueda constante de sustitutivos, complementos y alternativas; la custodia, en fin, se antoja problemática cuando proliferan o simplemente se hacen más visibles episodios de abuso o maltrato por docentes o entre discentes, que generan alarma social por más que sean anecdóticos.

A ello se une la aparentemente irresoluble escasez de los recursos. Tal pretensión se basa en la identificación de la calidad con los insumos, así como en la explosiva combinación que provoca la expansión escolar: coste creciente del alumnado y rendimiento decreciente del profesorado. Es indiscutible que los recursos dedicados a educación podrían y deberían ser mayores, tanto más en el umbral de la sociedad del conocimiento, así como que han sufrido un serio recorte en los últimos años, vale decir en el momento más inoportuno. Pero no es menos cierto que el sistema educativo clama por ser rediseñado a fondo, por una utilización más eficiente y discriminada de los recursos y por la no confusión de estos con el engorde ilimitado de las plantillas. La mejora de la educación tiene más recorrido por la vía de la innovación tecnológica y organizativa y de la cooperación con la comunidad que por la simple fórmula de reclamar o conceder más de lo mismo, sobre todo cuando, fuera de ella, nada es ya igual.

La crisis en en la definición y en la satisfacción de los fines y en la legitimidad y la adecuación y suficiencia de los medios asignados a la institución escolar, no obstante, tiene su contrapartida en las nuevas oportunidades que para el aprendizaje y la educación presentan la comunidad, que ya no es objeto de ingeniería sino sujeto del cambio social, y el nuevo entorno digital-informacional, que permite y exige ir más allá de los límites temporales, espaciales y funcionales del paréntesis escolar.

Análísis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos

Jorge Antonio Arribas Díaz, Catalina Martínez-Mediano

INTRODUCCIÓN. Los Sistemas de Gestión de la Calidad basados en la norma internacional ISO 9001 (SGC ISO), son modelos de organización y gestión incorporados en los centros educativos dentro del denominado movimiento de calidad en la educación y que deben, al igual que ocurre en otros tipos de organizaciones, proporcionar un modelo para la mejora de la escuela. La calidad educativa se define como la condición de las intenciones, de los procesos y medios, y del producto, satisfactorios para todo beneficiario gracias a su eficacia, eficiencia, y pertinencia. Una condición susceptible de mejora, por tanto, evaluable.

OBJETIVO. El objetivo de esta investigación es analizar la relación existente entre la aplicación de un SGC ISO (incorporado en 26 centros educativos concertados andaluces de la *Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, SAFA*) y la mejora de la organización escolar y de los resultados que consigue en estos centros, a partir de las valoraciones de los miembros de su comunidad educativa y de indicadores objetivos y percibidos de resultados y rendimiento académico. Para responder a estos objetivos hemos analizado el SGC ISO y su adaptación para su aplicación en SAFA, lo que nos ha conducido a la elaboración de instrumentos para la recogida de información empírica.

MÉTODO. Utilizando metodologías mixtas, propias de la investigación evaluativa, se ha recogido información mediante las técnicas del cuestionario, la observación, la entrevista, el análisis de la documentación (informes de auditorías internas y externas, y de no conformidades) y del rendimiento del alumnado. El cuestionario principal incluye variables de organización como: los recursos y la participación de la comunidad educativa, la realización del servicio, el sistema documental, el liderazgo y la dirección, el enfoque basado en procesos, la evaluación y mejora continua y variables de resultados como: la eficacia, eficiencia y pertinencia, la satisfacción de sus usuarios, los resultados académicos y en la formación integral, y su imagen externa. Ha sido validado por expertos, y con técnicas de fiabilidad y análisis factorial exploratorio, pudiendo ser utilizado en cualquier organización educativa para comprobar las aportaciones de su SGC en la mejora del centro.

RESULTADOS. Los análisis descriptivos y discriminantes realizados sobre la información recogida, muestran que los centros en los que su profesorado considera que el SGC ISO aporta mejoras a la organización escolar y en sus resultados, son centros con mayor nivel en determinados resultados educativos como la eficacia, satisfacción e imagen externa.

DISCUSIÓN. La norma ISO 9001 y su SGC adaptada adecuadamente en los ámbitos educativos, consigue resultados inmediatos y perdurables en el tiempo, que contribuyen a la mejora de la educación, y aportan valor a los centros educativos.

Estos resultados hacen sustentables estos modelos de calidad en la institución estudiada, y aconsejable su utilización en otras organizaciones educativas.

Nivel de desarrollo organizativo de la orientación profesional en centros de educación secundaria

Asunción Manzanares Moya, María José Galván-Bovaira y José Sánchez Santamaría

Este trabajo presenta los primeros resultados del estudio cualitativo realizado como subproyecto del I+D en curso (La Orientación Profesional en Castilla-La Mancha / Consejería de Educación) cuyo objetivo es conocer y comprender el desarrollo actual de las estructuras orientadoras del sistema educativo y laboral, como paso previo para determinar y contrastar una propuesta -curricular y organizativa- de Orientación Profesional (en adelante, OP).

Considerar la OP como un elemento esencial para desarrollar estrategias de educación exitosa a lo largo de la vida (CE, 2008; Vuorinen y Watts, 2011) ha sido fundamental para reactivar su papel como factor de calidad y equidad educativas (Sultana, 2010) y fortalecer sus principios y práctica en los centros educativos (Manzanares Moya y Sánz López, en prensa). La necesidad actual de revisión y ajuste de la OP que se desarrolla en los centros educativos se justifica no sólo porque los efectos de la actual coyuntura económica se dejan sentir de forma dramática sobre los jóvenes sino, sobre todo, porque la naturaleza multidimensional de las medidas a adoptar (organizativas, metodológicas, formativas, evidencias sobre los resultados de aprendizaje en orientación, etc.) requiere de respuestas urgentes e innovadoras para detectar los grupos en riesgo de abandonar prematuramente la escuela o de fracasar al término de la Educación Secundaria Obligatoria, hacer presentes a las empresas en la vida escolar o gestionar conocimiento y aprender de buenas prácticas en materia de OP, entre otros.

Se ha empleado un método de investigación de orientación cualitativa (Creswell & Plano, 2011), basado en un análisis descriptivo de la OP en Castilla-La Mancha a partir de las concepciones y experiencias de los profesionales, gestores y agentes sociales. Mediante una selección de muestreo teórico e intencional, entre los meses de diciembre de 2015 y abril de 2016, se han realizado: cinco grupos de discusión con orientadores del sistema educativo, un grupo de discusión con orientadores laborales y siete entrevistas semi-estructuradas con representantes de la Administración regional y agentes sociales implicados en el desarrollo de la OP en la Región. El análisis de la información considera la triangulación de fuentes y metodológica, puesto que también se ha realizado un análisis normativo y de documentos programáticos.

Las evidencias obtenidas del trabajo de campo nos informan de las escasas posibilidades organizativas que, a juicio de los orientadores, permite el sistema (ausencia de hora de tutoría en Bachillerato y en FP, límites del trabajo indirecto a través de los tutores que, en materia de orientación profesional, parece ser poco eficaz, variabilidad en las posibilidades de coordinación con el profesorado de FOL, dificultad del trabajo en red con los orientadores vinculados a empleo). Así como la prevalencia del apoyo a la toma de decisiones sobre las elecciones formativas en detrimento del trabajo de las habilidades de gestión de la carrera que favorecen la formación a lo largo de la vida, las transiciones y rotaciones propias de la vida activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Consejo de Europa (2008). Resolución sobre la integración de la orientación en las estrategias de educación y formación permanente. Disponible en *http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF*

Creswell, J.W. & Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed metohds research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Manzanares Moya, A. y Sánz López, C. (en prensa, 2016). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Sultana, R.G. (2010). Career guidance and public policy. *Australian Journal of Career Development*, 25. Recuperado el 24 de abril de 2012, de: *http://www.thefreelibrary.com/Career+guidance+and+social+inclusion%3a+a+challenge+for+E urope-a0224168354*

Vuorinen, R. y Watts, A.G. (2011). *Políticas de orientación a lo largo de la vida: "Una tarea en marcha". Informe sobre el trabajo de la "Red europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (ELGPN), 2009-2010*. Jyvaskyla: European Lifelong Guidance Policy Network. Disponible en: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/spanish/es_elgpn-short-report-2009-2010/

Visión desde la inspección de la orientación en centros educativos.

Jacinto José Ortega Prieto.

Con esta aportación, en el marco del Simposio dedicado a"*La organización y desarrollo de la orientación en los centros educativos"*se trata de analizar algunos indicadores que hablan de la práctica orientadora en los centros educativos en función de elementos organizativos de naturaleza digamos que estructural, pero con una importante repercusión sobre las posibilidades reales de orientar en los centros. Entre ellos: el horario para la orientación en las distintas etapas y el modelo de intervención que permite, los procedimientos para fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular, la concreción anual del proyecto educativo y el tipo de ayudas necesarias para atender la diversidad, la definición de los apoyos o las decisiones sobre la modificación de la escolarización, la coordinación con otros centros, servicios e instituciones, los tiempos para la formación de la comunidad educativa, para el asesoramiento interno o para acompañar los procesos de mejora institucional como puedan ser los planes de autoevaluación, de innovación, etc. (Decreto 66/2013).

La Inspección de educación, como conocedor directo de las actividades que se realizan en los centros educativos (Ley Orgánica 2/2006), adquiere una visión de conjunto de la realidad de la orientación educativa pero, a la vez, es lo suficientemente pormenorizada como para ser consciente de la existencia de diferentes materializaciones en cada uno de los centros en los que interviene. A saber: el desarrollo de funciones que la normativa atribuye a las estructuras de orientación se concreta de forma diferente en unos centros u otros, enmarcándose dentro de lo que pudiera entenderse como una relación dicotómica entre la autonomía profesional y los condicionantes que rodean al orientador (externos, como la micropolítica del centro educativo o las expectativas que del orientador o de la orientadora se tienen, pero también internos como la formación del orientador). Además, es preciso tener presente que el Inspector también en su función asesora (Ley Orgánica 2/2006; Decreto 34/2008; Orden de 08-04-2008) es un agente de cambio, por lo que de algún modo interviene en la orientación finalmente efectuada (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012).

El planteamiento y resultados que aquí se presentan son fruto del análisis documental de los instrumentos propios de la Inspección: la visita de inspección, la observación, las entrevistas, las guías de supervisión y las actas (AA.VV. 2015; Secadura Navarro, 2008; Soler Fiérrez, 2013). Todos ellos permiten -tras su correspondiente registro y tratamiento- tomar conocimiento de las diferencias en el ejercicio de la orientación que se observa en los centros educativos. Metodológicamente, hay que tener en cuenta que los instrumentos utilizados no permiten *per se* justificar las causas, pues sólo contrastan la existencia de estas situaciones y su ajuste en el cumplimiento de las normas. No obstante, la percepción de la Inspección apoyada en sus correspondientes registros permiten dar un paso más y, percibida la diferencia, identificar la posible existencia de unas líneas comunes explicativas entre las situaciones de partida y las de llegada. Parece razonable realizar estudios de casos, dada la gran variedad de situaciones y variables que condicionan la actividad del profesor especialista en orientación educativa. Esto abre la posibilidad de que, en el futuro, se pueda complementar con un estudio longitudinal a partir de los registros documentales

propios, con el que proceder a estudiar el historial de orientación en los centros educativos que conlleva a su situación actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AA.VV. (2015). Grupo de trabajo “Documentos normalizados de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha”. Documentación interna.

Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la Ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM 29-02-2008)

Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 06-09-2013).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa.

Orden de 08-04-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, que desarrolla el Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha y en la que se determina su organización y funcionamiento. (DOCM de 10-04-2008)

Pérez Juste, R. Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación.* Madrid: UNED.

Secadura Navarro, T. (2008). *Principios de organización de la Inspección educativa en el Estado Español: Fortalezas y Debilidades.* Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Nº 8. Disponible el 26-02-2016 en *http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=64*

Soler Fiérrez, E. (2013, 3ª edición). *La visita de Inspección.* Madrid: La Muralla.

De la semana cultural a las comunidades de aprendizaje. Análisis del caso del CEIP San Lucas y María de Toledo como experiencia de éxito en la transformación metodológica y organizacional que posibilita la formación práctica y transmisión del conocimiento al alumnado del Grado de Magisterio.

Daniel Rodríguez Arenas, Javier Rodríguez Torres, Mª Purificación Cruz Cruz, Alvaro Cirujano Porreca

En el marco de la línea temática del Congreso SEP: Cambio y mejora en sistemas y organizaciones educativas: Dirección, organización, gestión y evaluación de instituciones de formación esta aportación tiene como objetivo analizar el tipo de relación que se puede establecer cuando la reflexión sobre la práctica contribuye a la mejora de los procesos formativos, en particular, para la mejora de la formación inicial de los futuros maestros en el marco del EEES.

La experiencia del CEIP San Lucas y María de Toledo es una experiencia de transformación escolar para atender las múltiples necesidades del alumnado y sus familias, experiencia de transformación metodológica y organizacional que contribuye a "traer y atraer las buenas prácticas a la academia", al modo, como lo hacían en el Bureau Internacional des Ecoles Nouvelles (BIEN)" (Pozo, 2009)

"De la semana cultural a las comunidades de aprendizaje" (Wenger, 2001) pretende comprender, basando en el paradigma cualitativo, los significados que el centro educativo da a las acciones y las conductas sociales, relacionados con los siguientes objetivos: 1) Describir e interpretar los patrones y cambios que se han producido en el CEIP como una función del tiempo (Eisman, 1988) hasta convertirla en una actuación de éxito escolar. 2) Utilizar la experiencia de transformación y cambio organizacional del CEIP San Lucas y María de Toledo para la transmisión del conocimiento (Crespo, 2000) a los alumnos en formación de la Facultad de Educación de la UCLM en Toledo. La metodología utilizada es el estudio de caso, método de investigación que se caracteriza por realizar un "estudio intensivo y profundo de un caso (…) en un contexto real" (García LLamas, J.L.; González, M. A. y Ballesteros, B., 2001). Las técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de la información son la entrevista con el equipo directivo y profesorado más activo en la transformación de la escuela.

Centro catalogado como de "difícil desempeño", es en la actualidad un centro con una alta tasa de éxito escolar, de buenos resultados de inclusión educativa y con una alta participación de las familias en la vida del centro. Además, se observan los siguientes resultados en el proceso de transformación organizacional y metodológico: a) desarrollo del Plan Lingüístico en Francés como promotor de significatividad e identidad del centro, a) mejora en el Plan de convivencia, específicamente en el desarrollo de un Plan de participación familiar, c) introducción de la metodología por proyectos desde la Educación Infantil y la Educación Primaria ("El Greco Accesible", finalista en los Premios Acción Magistral de la FAD, entre otros) y d) de las pequeñas celebraciones escolares a la puesta en marcha desde el curso 2014-2015 de un proyecto verdaderamente comunitario, basado en las actuaciones de éxito escolar promovidas por las Comunidades de aprendizaje (Elboj Saso, 2002).

El análisis de la evolución de la experiencia de transformación del CEIP San Lucas y María puede considerarse como una experiencia pedagógica de primer orden que evidencia la evolución en la transformación escolar de un centro en dificultades para convertirlo en un centro de éxito y de referencia para la formación inicial de los maestros y para la innovación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AA.VV. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Madrid: Hipatia Editorial.

Bisquerra Alzina, R. (. (2010). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Crespo, R. F. (2000). The epistemological status of managerial knowledge and case method. *Second ISBEE World Congress "The ethical challenges of globalizaction"*, (pág. 210).

educación, I. a. (2001). *García LLamas, J.L.; González, M. A. y Ballesteros, B.* Madrid: UNED.

Eisman, M. P. (1988). *Investigación educativa.* Sevilla: Ediciones Alfar.

Eisman, M. P. (1998). *Investigación educativa 3ª ed.* Sevilla: Alfar.

Elboj Saso, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación.* Barcelona: Grao.

European Credit Transfer System. (09 de Marzo de 2006). *EEES*. Obtenido de http://www.eees.es/es/eees: http://www.eees.es/es/eees

Pozo, M. d. (2009). El movimiento pedagógico de la escuela nueva. En J. L. Mª del Mar del Pozo, *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación* (pág. 24). Madrid: Biblioteca Nueva.

Saballs, J. T. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. En J. G. Antúnez, *Organizaciones educativas al servicios de la sociedad* (págs. 121-135). Madrid: Wolters Kluwer I Educación.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidos .

Análisis de la gestión curricular de centros educativos costarricenses desde la perspectiva docente

José Antonio Martínez García, Virginia Cerdas Montano

La gestión curricular es uno de los procesos dinamizadores más importantes en un centro escolar, ya que concretiza las políticas educativas vigentes de una nación. El sistema educativo costarricense no es la excepción, y si bien la gestión curricular es responsabilidad de los administradores de los centros, es el colectivo docente desde las aulas los que la accionan. Es por ello que, en este estudio, perteneciente a un proyecto más amplio bajo el nombre de “Tendencias y desafíos de la educación costarricense”, se analiza la percepción de docentes respecto a procesos áulicos de diferentes escuelas y colegios costarricenses y en diversos ámbitos como son el rural, el urbano y el de situación de vulnerabilidad.

Para el cumplimiento de los objetivos se utiliza un enfoque cuantitativo, un diseño ex post facto y transeccional, para la recogida de datos se aplica un cuestionario construido ad hoc en el que participan 210 docentes. Los resultados muestran que las organizaciones de apoyo juegan un papel relevante, ya que se encargan de distribuir el presupuesto ordinario, el cual cubre algunas de las necesidades inmediatas, sin embargo, se dejan al descubierto otras de vital importancia para un proceso de calidad. La permanencia y promoción del estudiantado está vinculado en gran medida por la mediación docente y el apoyo familiar, mientras que el fracaso escolar desde la perspectiva docente queda vinculado a múltiples factores tanto contextuales como relacionados a la gestión del centro. Las adecuaciones curriculares como estrategia vinculada a la promoción estudiantil son de suma importancia para el colectivo docente, por lo que el apoyo por parte de la gestión del centro debería focalizar esfuerzos para la actualización permanente en este tema.

“Galiana Presenta...”: particularidades del entorno, revisión conjunta del profesorado y nuevas formas de hacer. Del ciclo cuantitativo de la innovación, a ciclo cualitativo.

Daniel Rodríguez Arenas, Javier Rodríguez Torres, Mª Purificación Cruz Cruz, Angel Rodríguez Díaz, Javier Calzada García

Desde las competencias de la asignatura de “*Gestión e innovación de los contextos educativos*”, impartida en segundo curso del Grado de Maestro, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil, se aborda el trabajo que realiza un equipo docente para la elaboración del Proyecto Educativo, documentos institucionales y Programaciones Didácticas, tanto en el proceso de elaboración, desarrollo y evaluación; la función tutorial docente hacia los alumnos, el centro y las familias; el tratamiento de la multiculturalidad y la obligación y responsabilidad de la investigación constante, de la formación personal y del descubrimiento de nuevas estrategias de actuación. Desde este punto de partida y en el contexto del Congreso SEP: Cambio y mejora en sistemas y organizaciones educativas: Dirección, organización, gestión y evaluación de instituciones de formación, esta aportación tiene como objetivos: a) presentar la experiencia de un recorrido <<*de ida y vuelta*>> (Cohran-Smith y Lytle, 2002) llevada a cabo en la Facultad de Educación de Toledo, UCLM, mediante la programación y desarrollo de las primeras jornadas “EDU-Innova: Innovación a través de la práctica educativa en el aula” y b) Tender puentes entre los alumnos de la facultad, los marcos teóricos y la praxis real y cotidiana del buen hacer de números maestros y directivos de centros, que utilizan como estrategia central, de actuación, la investigación y la innovación en la gestión.

La práctica educativa que presentamos del IESO “*Princesa Galiana*” de Toledo se fundamenta en un proyecto de innovación educativa denominado *“Galiana Presenta...”* (IES PRINCESA GALIANA, 2016) de carácter marcadamente interdisciplinar unido a la necesidad de mejorar la cooperación entre alumnos y entre profesores en el centro y a la vez hacer que los alumnos mejoren sus resultados trabajando en equipo y “aprendan haciendo”.

Una línea de trabajo en la que estamos trabajando en la actualidad, y que consideramos fructífera y necesaria, es la revisión conjunta con el profesorado de su conocimiento pedagógico que da sentido a sus prácticas educativas, tomando como referente para ello su «saber» y su «hacer» en su experiencia cotidiana (Cohran-Smith y Lytle, 2002). Las formas de pensar y concebir la labor docente, así como las acciones que todo ello implica son diversas, tanto en la intencionalidad que cada docente otorga a la innovación, como a los motivos y deseos que empujan a unos a experimentar, y a otros a resistirse de un modo pasivo. Se generan de este modo múltiples formas de «estar» con la innovación en los centros, y ricos modos de integrar recursos y metodologías en la práctica educativa, que se concretan en acciones diversas en matices y singularidades dado el componente personal y subjetivo de la acción educativa (Gimeno, 1998).

En resumen pasar del ciclo cuantitativo de la innovación, a un ciclo cualitativo; es decir, a un ciclo que nos permita un proceso de mejora, con un sentido de globalidad y

transversalidad articulando procesos de indagación que permitan emerger y sistematizar el saber práctico del profesorado.

REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS.

COCHRAN - SMITH, M Y L. LYTE, S. (2002): Dentro*/Fuera. Enseñantes que investigan,* AKAL. Educación Pública, Madrid.

CARBONELL, J (2001): La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Morata, Madrid.

CARBONELL, J. (2006): En GIMENO SACRISTÁN, J. (comp) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Morata, Madrid

CARR, W; KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (Eds.) (1992): *Teacher development and educational change*, The Falmer Press, Londres.

GIMENO SACRISTÁN, J (1998): *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.

HARGREAVES, A (2005): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid.

HUBERMAN, M. (1986): "Un nouveaux modele pour le development profesional des enseignamants". *Revue Françcaise de Pedagogie*, 75, 5 – 15

IMBERNÓN, F. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Graó, Barcelona.

MARTÍNEZ BONAFÉ (1988) *Trabajar en la escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila

McLAREN, P; KINCHELOE, J.L. (Eds) (2008): *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Graó, Barcelona.

MORIN E. (2000): *La mente bien ordenada,* Seix Barral, Madrid

PÉREZ GÓMEZ, A. I; BARQUÍN RUÍZ, J. y ÁNGULO RASCO, F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal/Textos.

RAYÓN RUMAYOR, L y RODRÍGUEZ TORRES, J.: La necesaria «voz» del docente para la integración curricular de las TIC. *OGE*, nº 4, julio de 2006.

RODRÍGUEZ TORRES, J (2012) Innovación y formación permanente del profesorado: ¿modelo tradicional y hegemónico o la necesidad conectar con el trabajo cotidiano?. En MANZANARES MOYA, A. (2012). *Temas educativos en el punto de mira.* Wolters Kluver, Madrid

STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza.* Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, 2ª. Edición, Madrid. Morata

Autoestima y desempleo en universitarios

Carmen Torres Medina, Sixto Cubo Delgado, María Isabel Ramos Fuentes

INTRODUCCIÓN. El acercamiento al mundo laboral y empresarial se concibe como un apoyo al desarrollo de la carrera, facilitando información y asesoramiento que permiten incrementar las condiciones de empleabilidad, todo ello desarrollado desde la Orientación Profesional en la Universidad de Extremadura.

Muchos trabajos de investigación ponen de manifiesto la relación entre la autoestima y la búsqueda de empleo y el afrontamiento al mundo laboral, este estudio nos va a permitir en función de los resultados obtenidos, diseñar un programa educativo para desarrollar una mayor autoestima positiva que favorezca el posicionamiento en el mercado laboral y aumente el nivel de empleabilidad en los estudiantes universitarios.

La población de estudio son titulados universitarios desempleados y el presente trabajo está enmarcado en dos periodos temporales diferentes, en el año 2006 donde España cuenta con una tasa de paro del 8,26% y con un mercado de trabajo dinámico, el segundo momento es en 2010 donde la crisis comienza a estar en pleno auge y la tasa de paro ya se había situado en 20,11% (INE. EPA, 2006 y 2010).

OBJETIVOS:
Determinar las influencias de la variable autoestima, en los desempleados universitarios demandantes de empleo de la Comunidad Autónoma de Extremadura en función de las variables sociodemográficas (edad, sexo, tiempo de desempleo y experiencia profesional).
Establecer si hay diferencias entre las zonas rurales y urbanas con respecto a la variable autoestima en la población estudiada.
Comprobar las diferencias entre los espacios temporales estudiados T1 (2006), T2 (2010), con respecto a la variable autoestima en la población universitaria desempleada.

MÉTODO. La investigación se ha desarrollado según la metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo, de encuesta (Anguera, 1995; Cubo et al., 2011). El enfoque metodológico se centra en una investigación longitudinal en el que se analiza una cohorte de desempleados universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura en dos tiempos diferentes, los años 2006 y 2010. Siendo la muestra total de 234 personas, de las cuales 129 sujetos fueron evaluados en 2006 y 105 en 2010.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados indican que en 2006 la autoestima positiva es mucho más alta que en 2010, siendo la autoestima negativa mayor en 2010. En época de crisis la autoestima de los desempleados es más baja que en tiempos de no crisis.

En referencia ala variable sexo, son las mujeres universitarias desempleadas las que presentan una mejor autoestima positiva que los hombres, siendo también más alta la autoestima negativa. En relación con la variable edad encontramos que son los jóvenes y los mayores de 55 años los que presentan una mayor puntuación de autoestima positiva, no siendo muy altas las diferencias con el resto de edades. En las

variables experiencia profesional y duración del desempleo, no existen diferencias en la variable autoestima.

Y en relación a las zonas de procedencia la autoestima positiva es mayor en las zonas urbanas que en las rurales, siendo la autoestima negativa mayor en las zonas rurales.

La Evaluación externa de los centros educativos en Europa. Los casos de España, Francia, Italia y Alemania.

José Luis Romero León, Eva Ramírez Carreño

Durante los últimos años las políticas de evaluaciones externas como medidas para elevar la calidad educativa han cobrado protagonismo como tendencia global (Monarca, 2015) existiendo una propensión (generalizada a instaurar estos sistemas de evaluación (Tiana, 2014) y es, desde la transformación del estado a un modelo competitivo (Cerny, 2007) cuando se puede explicar el auge de las evaluaciones externas al poner el foco en los resultados para valorar la eficiencia de sus actuaciones (Romero, Fernández-González y Rapport, 2016) teniendo un papel relevante en los cambios producidos en la gobernanza (Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2015) y como elementos clave en la cultura de la performatividad (Ball, 2013; Romero, Fernández-González y Rapport, 2016) convirtiéndose en una herramienta de los cuasi-mercados en educación (Fernández-González, 2015) que han contribuido a transformar la educación en mercancía (Ball, 2013; Rutkowski, 2007). La variedad, intensidad, periodicidad y relevancia que se le está dando a estas evaluaciones hace que se estén normalizando dentro de los sistemas educativos, produciéndose una naturalización de éstas (Monarca, 2015).

Teniendo en cuenta la importancia de estas evaluaciones en un mundo global y que las evaluaciones externas pueden ser tomadas como un elemento de medición de la calidad de la enseñanza, el objetivo principal sería presentar un estudio comparativo de las evaluaciones externas de los centros educativos en Europa, centrándose en los casos de España, Francia, Italia y Alemania. Para esto, los objetivos secundarios de esta investigación van encaminados a conocer, profundizar y encontrar convergencias sobre los responsables de la evaluación externa, los criterios usados en dicha evaluación, los procedimientos de evaluación, los enfoques utilizados y el uso de las conclusiones extraídas de las evaluaciones externas. Para lograr estos objetivos hemos utilizado una metodología comparada que nos ha permitido conocer ciertas tendencias generales junto con algunas diferencias o tonalidades que son precisas resaltar.

Los resultados resaltan, por ejemplo, que la responsabilidad de la evaluación recae en la administración central o en la inspección educativa. Sobresale el alto nivel de estandarización con respecto a los criterios y el hecho de que los procedimientos pueden considerarse bastante homogéneos al ser estos parejos. Por otra parte, los enfoques pocas veces se emplean para elevar el perfil de los centros y el uso de las conclusiones está encaminado a dirimir la responsabilidad en el gobierno y la responsabilidad basada en el mercado.

Vulnerabilidad en educación secundaria: atención institucional al género y el nivel socioeconómico como factores transversales.

Francisco Javier Ramos y Aleix Barrera-Corominas

La atención a grupos vulnerables en educación es una cuestión con dilatada trayectoria a nivel internacional. Desde el reconocimiento del derecho a la educación en 1948, los sistemas educativos han desarrollado diversas medidas para tratar de garantizarlo a todos los niveles, y en especial en los ciclos obligatorios. Desde filosofías idealistas, donde la igualdad se buscaba ofertando la misma educación para todos, se ha evolucionado hacia planteamientos más garantistas y democráticos, donde se reconoce la necesidad de cierta flexibilidad para garantizar con éxito este derecho. Se pasa así de modelos centrados en la igualdad a otros centrados en la equidad (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014), destacando que no se trata de dar a todos lo mismo sino de atender a las diversidades individuales y colectivas.

Entendemos la equidad educativa como principio dirigido a garantizar que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades. Este principio está siendo impulsado desde diversos organismos con distintas motivaciones. Así, el movimiento de la Educación para Todos de la UNESCO (1990) hace una defensa de este principio fundada en los derechos y la justicia social y, por su parte, la OCDE (2012) fundamentalmente justifica su necesidad en base a criterios de eficiencia económica.

Desde un punto de vista pedagógico, el interés por la equidad se traduce en la necesidad de articular desde las instituciones educativas estrategias encaminadas a promover una educación de calidad para todos los estudiantes sin excepción.

Esta aportación pretende presentar los resultados preliminares del proyecto EDU2013-47452-R, cuya finalidad es diseñar un modelo de intervención que permita a las instituciones educativas implementar estrategias para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso de grupos vulnerables en la educación secundaria post-obligatoria.

La primera fase del proyecto, durante la que se ha realizado un diagnóstico siguiendo una metodología de corte cualitativo, ha permitido identificar el nivel socioeconómico - factor ampliamente utilizado en evaluaciones internacionales para explicar el rendimiento académico (Gil Flores, 2013) - y el género - que presenta una vinculación directa con las tasas de escolarización, finalización de estudios y posición laboral (Eurydice, 2011) - como factores transversales que afectan a la situación de las personas pertenecientes a grupos vulnerables en esta etapa.

El objetivo de esta aportación es presentar los resultados obtenidos en relación a los factores género y socioeconómico, los cuales muestran que afrontarlos no puede ser una tarea que involucre únicamente a los centros educativos. Es por ello que los implicados señalan la importancia de aplicar estrategias en colaboración con otras instituciones del entorno educativo. En esta línea, esta aportación señala la identificación de prácticas que, a pesar de las dificultades que presentan estos grupos, les permiten acceder y terminar la educación postobligatoria e, incluso, proseguir sus

estudios. A futuro, sería interesante priorizar aquellas estrategias más sinérgicas, dado que pueden incidir en factores de vulnerabilidad transversales y multiplicar sus efectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Eurydice (2011). Diferencias de género en los resultados educativos. Medidas adoptadas y situación actual en Europa. Bruselas: Eurydice. Recuperado de: *http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/120ES.pdf*

Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de educación*, 362, 298-322.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París (Francia): OECD. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 12-28.

UNESCO (1990). *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Paris: UNESCO. Recuperado de: *http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf*

Relación entre la inteligencia emocional de los directivos y la percepción del clima escolar del profesorado

José Luis Romero León, Eva Ramírez Carreño

Nadie pone en duda la importancia que tienen los líderes educativos y su función en la necesaria evolución y cambio que debe producirse en la educación del siglo XXI. El director de un centro educativo influye en diversos factores que deben llevar a la institución a conseguir las metas que se propone, ejerciendo funciones de liderazgo, donde las emociones juegan un papel de gran relevancia, pues un líder emocionalmente inteligente es un líder más efectivo (Goleman, 2013). El director utiliza las emociones para desarrollar habilidades de liderazgo en beneficio de las relaciones sociales que se dan en un centro, habilidades y capacidades que son cruciales, porque son percibidas positivamente por sus seguidores (López-Zafra, García-Retamero y Berrios, 2012).

Esta comunicación tiene como objetivo presentar los principales resultados obtenidos en un estudio realizado con profesores y directores de centros públicos de Educación Primaria de las Comunidades de Castilla-La Mancha y Madrid dirigido a conocer la relación que existe entre la Inteligencia Emocional (IE) del director y la percepción que el profesorado tiene sobre el Clima Escolar (CE) del centro. El estudio parte de la hipótesis de que el centro dirigido por un director con un alto nivel de IE muestra mayores puntuaciones en percepción del CE por parte del profesorado.

El estudio responde a una metodología *ex post facto* de diseño correlacional simple.
Para la selección de centros se realizó un muestreo no probabilístico. Los datos se recabaron mediante medidas de auto-percepción (TEIQue) en el caso de los directores (31 centros), y para la percepción del CE se elaboró un instrumento específico aplicado a 285 profesores, instrumento que midió factores vinculados a organización y gestión, comunicación y participación, actitud del director, actitud del profesorado y motivación.

Los resultados muestran que el factor Bienestar de la IE del director se relaciona de forma significativa con la dimensión Organización y Gestión de percepción del CE.
Conforme a la estructura multidimensional del instrumento (TEIQue), las facetas Felicidad, Optimismo y Autoestima, pertenecientes a la dimensión Bienestar, mostraron correlación con Organización y Gestión, y se muestra significativa con Felicidad.

Encontramos relaciones entre los aspectos vinculados con el grado en que el director se muestra positivo ante el futuro, se siente bien, contento con el presente y seguro de sí mismo, con los aspectos de Organización y Gestión que hacen referencia a la calidad de los matices de gestión que son responsabilidad del directivo. El hecho de encontrar mayor relación con la faceta Felicidad, nos indica que tiene mayor repercusión en la percepción del CE del profesor la faceta que mide en qué grado el director se siente alegre y contento consigo mismo.

La existencia de estas relaciones nos lleva a la reflexión sobre futuras investigaciones y proyectos de innovación orientados a mejorar el clima y la eficacia educativa a través de la mejora de la IE del director.

REFERENCIAS

Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional.* Barcelona: Ediciones B.

López-Zafra, E., García-Retamero, R., y Berrios, M. P. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Emotional Intelligence From a Gendered Approach. *The Psycological Record, 62*, 97-114.

Identificación de las barreras para la integración de las TIC en la universidad

Cristina Mercader

Son diversos los investigadores que han analizado las barreras que un profesor se puede encontrar a la hora de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia (Becta, 2004; Marcilli y otros, 2014; Rogers, 2000; Surry, Ensminger y Haab, 2005). Dado que cada institución puede desarrollar diferentes tipos, se ha considerado necesario elaborar una propuesta de cuestionario que permita identificar las barreras que en una institución están imposibilitando la integración de las TIC en la docencia.

El instrumento que se presenta está enmarcado en la tesis doctoral "Resistencias del profesorado universitario a la utilización de las TIC". Éste ha sido elaborado a partir del análisis de la literatura y validado por 12 jueces (6 expertos teóricos y 6 prácticos). De esta manera, el cuestionario tiene el propósito de identificar las barreras existentes, analizar las resistencias que de éstas se generan o impulsan (Coetzee y Stanz, 2007; Okumus y Hemmington, 1998); y conocer las correlaciones entre las mismas (Al-Senaidi, Lin y Poirot, 2009; Ertmer, 1999), a través de la percepción del profesorado.

El cuestionario consta de tres apartados. En el apartado A se recogen los datos descriptivos del participante (universidad, género, edad, ámbito de conocimiento, categoría profesional,…); el apartado B consta de preguntas relacionadas con la asiduidad de uso de TIC en la vida personal y profesional, así como el tipo de herramientas que suele utilizar para docencia, investigación y gestión universitaria. Estos dos primeros apartados forman parte de la estructura del cuestionario para poder disponer de la descripción de la muestra y para realizar el análisis inferencial junto con el apartado C. Dicho apartado está compuesto por 33 afirmaciones (una por cada barrera identificada en la literatura) con una escala de valoración de 1 a 4.

Tras la recogida de más de 500 cuestionarios contestados por profesores de diferentes universidades y ámbitos de conocimiento, se ha realizado el análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach. Los resultados del análisis otorgan para el apartado B el coeficiente Alfa 0.867 y en el C, 0.836, con lo que con los valores resultantes se considera el instrumento consistente internamente (George y Mallery, 2003; Huh, Delorme y Reid, 2006; Kapplan y Saccuzzo, 1982).

En conclusión, el cuestionario construido *adhoc* para la tesis doctoral citada anteriormente está validado por constructo -con la revisión de la literatura sobre barreras y resistencias a la incorporación de las TIC en la docencia-; por contenido –validación por jueces teóricos y prácticos- ;y por consistencia interna -tras obtener buenos resultados en la prueba Alfa de Cronbach, con lo que puede ser considerado un instrumento para identificar las barreras y resistencias a la innovación tecnológica en las organizaciones educativas.

Educación en casa: desafíos y propuestas

Liliana Inés Fuentes Monsalves

La sociedad de hoy con su ilimitada posibilidad de acceso al conocimiento pone en jaque a la educación como institución formal y reglamentada. Hoy, las familias buscan que sus hijos reciban una educación abierta al mundo y promotora de todas las potencialidades del niño(a). El objetivo de este trabajo es diseñar y someter a discusión una propuesta de educación en casa para familias chilenas, basándose en la revisión teórica del tema con el fin de diseñar los aspectos operativos para llevarla a la práctica. Esta se basa en: la entrega de conocimientos, calidad de la educación, evitar el bullying (el bullying se ha convertido en una de las principales preocupaciones que tienen los padres respecto a sus hijos, estos últimos a menudo sienten que es culpa de ellos y no saben qué hacer para detenerlo, pueden incluso retraerse y no tener vida social por miedo a la humillación, pueden sufrir un daño psicológico, no sólo en el presente, sino también en el futuro, pueden sufrir lesiones o problemas de salud, tienen más probabilidades de abandonar la escuela y los estudios), acceso al conocimiento (no parece ser necesario tener que acudir a un lugar a que otras personas transmitan, bien o mal, un conocimiento que está en todos lados; a esto llamamos “acceso del conocimiento a un clic”), habilidades para el mundo de hoy (a menudo nos encontramos con establecimientos educacionales orientados al pasado y no a las habilidades que se requieren hoy, las llamadas “habilidades siglo XXI”), educación entretenida y autoiniciada. El resultado de estas reflexiones es una propuesta para educar a los niños en casa, que incluye los siguientes aspectos: asesoría para educar a los hijos en casa; tutores académicos para las 4 áreas principales: castellano, matemáticas, historia-geografía y ciencias; tutores de acompañamiento; asesoría para la formación complementaria: arte, música, deportes, teatro, cine, literatura; asesoría familiar para la formación transversal ética y valórica para el tercer milenio: cuidado ambiental, conciencia ecológica, respeto y cuidado a los seres del planeta, formación espiritual y desarrollo personal. La asesoría consiste en una serie de reuniones, al menos una por semana en una primera etapa, para conocer las necesidades de la familia, requerimientos y características del niño, asignación de tutores por disciplina y organización y funcionamiento de horarios, tareas y labores a desarrollar. En esta etapa se debe llenar una ficha familiar y la ficha individual del niño (a). Se proponen también los materiales, fichas y perfiles de los participantes como equipo de apoyo. La propuesta aún no se implementa, por lo que no existen resultados; y, a modo de conclusión, podemos decir que presenta una alternativa viable y que sus posibilidades de éxito radican en la dedicación y entrega tanto del equipo organizador como de la familia y de un cuidadoso trabajo de evaluación y monitoreo constante tanto de la implementación como de los avances de los niños(as).

Los directivos ante proyectos de innovación: liderando el cambio educativo

Saida López Crespo

INTRODUCCIÓN. La siguiente investigación adquiere sentido en el contexto interno de los centros educativos, y de aquí se derivan dos focos de atención. En primer lugar, se contempla la necesidad de cambio en la organización educativa, que acaba formalizándose mediante los proyectos de innovación. Y a su vez, se estima la figura del directivo como agente de cambio, tomando como objeto de estudio el ejercicio del liderazgo directivo de proyectos de innovación.

OBJETIVOS.

Objetivo general:

- Analizar el *ejercicio del liderazgo de proyectos de innovación* por parte de los directivos en sus correspondientes centros educativos.

Objetivos específicos:

- Identificar las *actuaciones y/o estrategias* que promueven y realizan los directivos para facilitar el desarrollo del proyecto de innovación.
- Analizar las principales *resistencias y obstáculos* que se encuentran los directivos a la hora de liderar y gestionar un proyecto de innovación en sus centros.

Identificar las *necesidades de formación* u otras de los directivos para liderar y gestionar proyectos de innovación.

MÉTODO. La investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo y se adopta un enfoque metodológico cualitativo. En concreto, se realiza un estudio de casos múltiple a un total de doce centros escolares de Cataluña (Vallés Occidental) de diferentes etapas educativas (cuatro de Primaria, cuatro de Secundaria y cuatro de Formación Profesional).

Las dos principales variables de estudio son el liderazgo directivo y el proyecto de innovación, respecto la primera se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas en profundidad con los respectivos directivos, y en relación al proyecto de innovación se realiza análisis documental del mismo.

RESULTADOS. El desempeño de los directivos de los centros de Primaria está dirigido a la consolidación de las comunidades profesionales, a diferencia de los de Secundaria y Formación Profesional que se conducen a la obtención de altos niveles de profesionalidad individualizada. Y en relación a las estrategias, las de los directivos de Primaria son de naturaleza preventiva de resistencias, de lo contrario los directivos de Secundaria y Formación Profesional son correctivas. En relación a esto, los directivos de Primaria contemplan más barreras iniciales relacionadas con cuestiones técnicas o económicas, en cambio los de Secundaria y Formación Profesional hacen frente a resistencias profesionales procesuales. Y por último, las necesidades

formativas percibidas por los directivos responden a intereses divergentes, los de Primaria y Secundaria aluden a formación en liderazgo y los de Formación Profesional mencionan el perfeccionar su gestión en el proyecto.

CONCLUSIONES. El liderazgo directivo de proyectos de innovación difiere entre las diferentes tipologías de centro educativo, encontrando una transición gradual de Primaria a Formación Profesional. En los centros de Primaria el liderazgo se considera como *innovador* al estar contextualizado en una cultura innovadora orientada al desarrollo organizativo, y en el otro extremo se sitúa el *liderazgo delegado* de los directivos de Formación Profesional que impulsa el cambio focal ubicado en una cultura individualista.

Prácticas que favorecen la gestión de la acción tutorial en la universidad

Luis Alberto Venegas Ramos

La acción tutorial entendida como un proceso enmarcado dentro de la orientación educativa, complementaria a la acción docente (Morales 2010), ha coexistido a lo largo de la historia con las estructuras funcionales o arquetipos institucionales que establecen una serie de automatismos que dirigen las labores dentro de la universidad (Porta, 1998. Cit. en Rodríguez, 2004); y si bien, estas acciones de orientación educativa se han visto influidas por aspectos políticos de carácter institucional y extra institucional, se advierten ciertas condiciones relacionadas con su organización y gestión.

De acuerdo con Álvarez y González (2007) y García (2011), la acción tutorial ha de plantearse como un proceso organizado, en cuanto a que depende de un espacio y tiempo destinado para ello, y que se debe entender como un conjunto de intenciones y acciones coordinadas, más que como acciones aisladas de los docentes.

No obstante, el éxito de un plan de tutoría no sólo reside en su contenido y filosofía, sino que también en su manera de organizarse, en su coherencia en las políticas institucionales, en la consideración de las condiciones adecuadas y en el respeto a las fases que cualquier proceso de innovación y cambio debe considerar (Gairín 2005, p. 35).

La presente contribución se enmarca en el desarrollo de la primera fase de la investigación doctoral titulada “Gestión de la Acción Tutorial en la institución universitaria chilena”, y responde a uno de los objetivos específicos planteados que versa sobre **analizar experiencias consolidadas de orientación universitaria que provean referencias para la construcción de un modelo de gestión de acción tutorial**.

Por consiguiente, la concreción de este objetivo ha implicado la revisión de documentos públicos y de páginas web institucionales de 15 universidades españolas que permitieron identificar aquellas que tienen más desarrollo en su capacidad organizativa en el ámbito de intervención de la orientación y el acompañamiento al estudiante, y puntualmente en la explicitación y desarrollo de sus Planes de Acción Tutorial (P.A.T.), tomando como referencia para el análisis el Modelo EFQM de Excelencia adaptado para su aplicación en centros educativos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Posteriormente, tras filtrar contenidos e informaciones se procedió a profundizar mediante estudios de casos, en la evolución histórica y en la forma en que se desarrollan, gestionan y evalúan estos programas en los centros privados Universidad San Jorge y Universidad de Deusto, junto a los de carácter público Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia, Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.

Los resultados muestran perfiles relacionados con la forma de organizar y gestionar la acción tutorial según la gobernanza de la institución y foco de acción en el ámbito de la

orientación universitaria, como también, una serie de prácticas que favorecen u obstaculizan la gestión de la acción tutorial al interior de la universidad.

La generación de la cultura científica educativa en los posgrados en educación en México. Un modelo de gestión de conocimiento

Lya Sañudo Guerra

INTRODUCCIÓN. La investigación tiene como objetivo la comprensión y mejora de las formas en que se gestiona, consume y produce la investigación educativa en las instituciones de educación superior que ofrecen programas de posgrados en educación de quince entidades en México. El supuesto es que, al fortalecer y promover modelos de gestión del conocimiento, se incrementa la cultura científica, y con ello, se potencia el desarrollo educativo. Está fundamentada en los Modos de producción de conocimiento de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow (1997), el modelo de gestión de conocimiento de Plaz (2003) y de Albornoz (2010).

OBJETIVOS

Caracterizar a los agentes investigadores y describir las condiciones institucionales para realizar la investigación, es decir, las formas en que se consume, produce, distribuye y se usan los resultados de la investigación en la institución.

Proponer modelos de gestión del conocimiento para los programas de posgrado en educación dirigidos a la promoción de la cultura científica y al desarrollo educativo.

Intervenir para mejorar las formas de gestión del conocimiento en una muestra de los casos descritos.

MÉTODO. Es una investigación colectiva, cualitativa de casos múltiples con componentes; descriptivo en una primera fase, interpretativo en la segunda y una tercera fase de intervención (Yin, 1994). Se utilizan como instrumentos: dos formularios en línea, y entrevistas a informantes claves para la fase descriptiva; la fase interpretativa está basada en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) complementada con la propuesta de Gómez (2010); y la última se basa en la intervención sistémica de las organizaciones de Yáñez (2005) utilizando a la comunicación como proceso autorreferente que es lo que modela y moldea a la organización. El proceso es apoyado por la técnica de grupos focales.

RESULTADOS. Uno de los resultados más relevantes es que las comunidades académicas estudiadas consumen más que producir conocimientos, y que los factores institucionales afectan más el rendimiento en esa área que los externos y los personales. Se encuentra que las escasas evidencias de incidencia de la investigación a la educación, se debe a las débiles formas que tienen las instituciones de distribuir el conocimiento que producen. Las primeras regularidades detectadas en los casos son las etapas de desarrollo cuando transitan desde de la investigación eventual por iniciativa de los investigadores hasta lograr una producción científica acumulada y difundida a la distribución para constituir la cultura científica.

CONCLUSIONES. La discusión se centra en que el agente está en el centro de la gestión del conocimiento y es la cultura académica lo que detona el proceso de creación del conocimiento para construir colaborativamente la cultura científica, pero será suficiente hasta que se genere contexto organizacional que propicie y difunda el

proceso productivo. La información que resulte le da opciones al gestor para llevar a la organización a planos o fases más desarrolladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, O. (2010). *Las múltiples funciones de la universidad como institución: transferir conocimiento, crearlo y compartirlo. Reporte técnico del proyecto Factores que influyen y condicionan la alta y baja tasa de productividad académica en Latina y el Caribe.* http://em.fis.unam.mx/public/mochan/orlandoAlbornoz20090112.pdf.

Gibbons, M. (1997). *La nueva producción del Conocimiento.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. .* Hawthorne, N.Y: Aldine.

Gómez Nuñez, N. (2010). La teoría fundamentada y el estudio de casos. (U. d. Salvador, Ed.) *Miríada, 3*(5), 81-101.

Plaz Landaeta, R. (agosto – septiembre de 2003). Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional. *Revista de Investigación Madri+d electrónica, 18*. Recuperado el 6 de Junio de 2006, de http://www.madrimasd.org/revista/revista18/tribuna/tribuna2.asp

Yañez, J. L. (2005). *La ecología social de la orgaización.* Madrid: La Muralla.

Yin, R. (2009 (4th Ed.)). *Case Study Research. Design and Methods.* Thousands Oaks: Sage.

Aprendizajes adquiridos en CoP. Variables del diseño que facilitan su transferencia

Aleix Barrera-Corominas

Los constantes cambios en los entornos económicos, sociales y culturales hacen que autores como Bauman (2007) consideren que vivimos inmersos en la modernidad líquida, dónde la transmisión y uso de información a través de la red (Castells, 2000) se ha convertido en algo indispensable. Es por este motivo que el conocimiento deja de ser algo adaptativo y reactivo y se ha convertido en un mecanismo para anticiparse a nuevos cambios que afectan al entorno de trabajo, lo que implica que la formación deja de ser algo instrumental e individual y pasa a tener un carácter colectivo y que fomenta la actividad laboral y promoción profesional (Gairín, 2015).

En este contexto, las organizaciones llevan ya algunos años utilizando nuevas estrategias que permitan el desarrollo de conocimientos en sus profesionales, al mismo tiempo que favorecen la adaptación y mejora de la organización a las nuevas demandas del entorno y sus usuarios. En el caso de la Administración de Justicia de Catalunya, el año 2005 iniciaron el Programa Compartim "*Compartamos"* el objetivo del cuál era favorecer la aparición y sistematización de Comunidades de Práctica (CoP) que trabajaran como grupos de profesionales que compartieran conocimientos sobre el desarrollo de su actividad profesional diaria (Martínez Marín *et al*, 2009).

En esta aportación se presentan los resultados de una investigación de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo) cuya finalidad ha sido la de valorar las variables que influyen en el proceso de transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos por las personas mediante su participación en las CoP implementadas a través del Programa Compartim. Concretamente se pone el acento en analizar las variables del diseño de las CoP que se han identificado por parte de los participantes en la investigación, todos ellos profesionales vinculados directamente con el desarrollo de las CoP descritas, como aquellas que facilitan en mayor medida la aplicación de los aprendizajes adquiridos al puesto de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bauman, Z. (2007). Tiempos Líquidos. Barcelona: Tusquets Editores

Castells, M. (2000). La Era de la Información. Vol I: La Sociedad Red. Madrid: Alianza.

Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín (Coord.) Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. (pp. 13-32), Madrid: Wolters Kluwer.

Martínez Marín, J., Soteras Guixà, J. y Vives Leal, N. (Coord. Ed.) (2009). El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa compartim. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Evaluación de resultados de un programa de sensibilización y reducación para una movilidad segura como medida penal alternativa.

Adrià Pagès Mimó

El programa formativo de sensibilización y reeducación para una movilidad segura como medida penal alternativa,implementado por la Cátedra de Educación y Formación Viaria y el Equipo de Investigación en Educación y Seguridad Viarias (ERESv) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona en colaboración con la Subdirección General de Medio Abierto y Medidas Penales Alternativas del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya y el Servicio Catalán de Tráfico, forma parte del catálogo de formación en materia de reeducativa, siendo este uno de los últimos planteamientos como acción formativa que gestionan estas instituciones.

Dicha formación engloba tres grandes finalidades, en primer lugar, la posibilidad de realizar cursos de conducción segura en sustitución de una pena de cárcel, en segundo lugar avanzar hacia la reeducación de los penados con la mejora de la conducción segura, i la tercera pero no menos importante, la compensación de los daños a las víctimas de los accidentes de tráfico. En consonancia con esta realidad, la presente comunicación y de manera más concreta, se desarrollará en el ámbito de la formación obligada como sentencia judicial por la consecución de acciones ilícitas en materia de delitos contra la seguridad del tráfico, entendidas como medidas penales alternativas, siendo el contexto de desarrollo: el análisis de siete cursos de conducción segura, y los asistentes que se encontraban bajo esta obligatoriedad.

El programa formativo de sensibilización y reeducación para una movilidad segura, desde la perspectiva de mejora de la conducción y de colaboración para la reducción de la accidentabilidad, tiene como objetivos generales la reeducación de los participantes con la mejora de la conducción segura, la compensación de daños a las víctimas de accidentes de tráfico y, por último la mejora del cambio social i institucional relacionado con la prevención de accidentes de tráfico.

Nuevos riesgos psicosociales y demandas laborales en profesores de primaria: un estudio cualitativo

Luis Eduardo Alvarado, Francisco D. Granados

INTRODUCCIÓN. El ambiente laboral representa una de las maneras de expresión más importantes del ser humano, no solo como un instrumento de mantenimiento económico, sino además, como un elemento de desarrollo social, cultural y personal. En el caso de las organizaciones educativas, la construcción de espacios organizativos saludables debe ser una necesidad aún más importante, tanto para garantizar el bienestar y la calidad de vida de los profesores-trabajadores que laboran en ella, cuanto como espacio de adquisición de valores y práctivas en futuros ciudadanos y trabajadores.

En consecuencia, las organizaciones deben ser espacios donde sería deseable que se realicen prácticas encaminadas no solo a la prevención de riesgos (físicos o psicológicos), sino un lugar donde se implemente una saludable gestión del trabajo, como lo refiere el concepto de "Organizaciones Saludables" (Sorge y Van Witteloostuijn, 2004; Kelloway y Day, 2005; Grawitch, Trares y Kohler, 2007, Jáimez y Bretones, 2011).

Sin embargo, hasta la fecha, la mayoría de los trabajos sobre los riesgos en profesores se ha centrado en los procesos de burnout (Brunsting, Sreckovic y Lynne, 2014; Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz, 2012), aunque los cambios en el entorno social y laboral que nos rodea, así como el aumento de las demandas psicológicas, están generando nuevas formas de riesgos psicosociales más allá del burnout, entre los que podemos encontrar los relacionados con el contenido del trabajo, los estilos de supervisión o las relaciones en el trabajo, entre otros (Costa et al., 2015).

OBJETIVO. Analizar los nuevos riesgos emergentes de carácter psicosocial en profesores de educación primaria de la Provincia del Guayas, Ecuador.

METODOLOGÍA. Para ello realizamos un estudio de carácter cualitativo, mediante 8 grupos focales a una muestra de 62 profesores de escuelas públicas de Edicación Primaria de la ciudad de Guayaquil (Ecuador). Con la información recogida se ha llevado a cabo un análisis centrado en el contenido semántico del discurso.

RESULTADOS. Entre los nuevos riesgos psicosociales que observamos del análisis de la información encontramos: la intensificación del trabajo, la intelectualización y tecnificación de las demandas laborales, la inestabilidad e incertidumbre laboral, el miedo a la pérdida del empleo, los cambios en la organización del trabajo. Todo ellos generaban un alto desgaste emocional en los profesores participantes.

CONCLUSIÓN. Este estudio nos ha permitido evidenciar la aparición de nuevos riesgos psicosociales asociados a altas demanada laborales y sociales hacia los docentes y cómo las organizaciones deberán generar estrategias que fortalezcan la cultura preventiva como una alternativa válida de intervención, más allá del mero cumplimiento normativo.

Educación superior y financiamiento por desempeño: reflexiones teóricas de la experiencia en Chile

Carmen Aurora Araneda Guirriman

El presente trabajo hace referencia a la revisión teórica sobre un fenómeno reciente en el contexto de la Educación superior en Chile, pero que ya tiene cierta data en países de Europa y Norte América, el cual se refiere al financiamiento por desempeño en la esfera de la educación terciaria. Cabe mencionar que este escrito es el resultado del avance de la tesis doctoral que se encuentra en proceso.

La educación superior ha experimentado cambios en términos de financiamiento en el último tiempo (Jones y Field, 2013), los cuales pueden observarse en Asia y Europa, en donde los gobiernos se encuentran dirigiendo y orientando a las universidades públicas para que consigan otras fuentes alternativas de financiación y obtener así sólo una parte de los dineros públicos según criterios de desempeño (Parker, 2012).

En este ámbito de financiamiento, surge en el contexto chileno el instrumento denominado convenio de desempeño, que es otorgado por el Ministerio de Educación a las instituciones de educación terciaria, el cual es un contrato entre el Estado y las instituciones de educación superior, en donde el financiamiento se hace en base a resultados que permita a la institución generar iniciativas generadoras de cambio para que así las instituciones hagan frente a las dificultades y a su vez orientar sus esfuerzos en aspectos relevantes vinculados al mejorar la calidad de su quehacer (Mineduc, 2015). Vale precisar que este instrumento, posee diversos ámbitos de acción, entre los cuales se encuentra humanidades, artes y ciencias sociales, formación inicial de profesores, internacionalización de programas de doctorado, intercambio y movilidad académica internacional, formación técnico-profesional y apoyo a la innovación (Fermández, 2015). El financiamiento por desempeño, es por tanto un mecanismo de financiamiento de las instituciones públicas, sustentado en resultados tales como la retención, la obtención de título y no en insumos como la matrícula (Dougherty et al., 2013).

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis conceptual en torno a este tipo de financiamiento, principalmente en el caso de Europa y Estados Unidos, y lo que existe respecto al caso chileno, con el fin de apoyar la reflexión respecto a los puntos que debieran ser considerados en el momento de evaluar el instrumento respecto a impacto en los resultados y aprendizaje organizativo logrado por las instituciones en Chile.

Para este fin, se utilizó principalmente información secundaria referentes a los recursos globales asignados a las instituciones de educación superior el año 2013 por parte del Ministerio de Educación en pos de la consecución de los objetivos definidos y resultados notables dentro de la organización y también la revisión de los estudios efectuados en Chile sobre esta temática.

A modo de conclusión, se puede establecer que en Chile faltan información referente al impacto que han tenido la implementación del instrumento de financiamiento de

desempeño y sobre todo rescatar el aprendizaje organizativo, pues si bien existen estudios, éstos son aún muy incipientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dougherty, K. J., Natow, R. S., Bork, R. H., Jones, S. M., & Vega, B. E. (2013). Accounting for higher education accountability: Political origins of state performance funding for higher education. *Teachers College Record*, *115*(1), 1-50.

Fernández, E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En Bernasconi, A. (Ed.) La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis. 110-217. Ediciones UC (2015).

Jones, G., & Field, C. (2013). Increasing access to higher education: A review of systemlevel policy initiatives. Draft, prepared by the Higher Education Group, Department of Leadership, Higher and Adult Education. Prepared for conference on access policy in higher education Beijing, China, Oct.

MINEDUC (2015). Financiamiento Institucional (en la web: http://www.mecesup.cl/) (2015a). Acceso 29 de enero 2016

Parker, L. D. *From privatised to hybrid corporatised higher education: a global financial management discourse*, Financial Accountability & Management: 28(3), 247-268 (2012).

¿Intentos de modificar la organización escolar?: El caso de los Planes de Mejora Institucional (PMI) en las escuelas secundarias de Argentina

Vanesa Elisabeth Romualdo

En el presente trabajo analizaremos las recientes intervenciones políticas sobre la organización escolar en el nivel secundario en Argentina que se proponen incidir en las desigualdades escolares modificando las regulaciones sobre las trayectorias educativas. Nos interesa indagar tanto las propuestas de cambio que formulan dichas políticas como los modos de apropiación de las mismas en escuelas que atienden población en condición de vulnerabilidad[50].

Nuestro objetivo es analizar la implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) en escuelas secundarias comunes de la Provincia de Buenos Aires en 2015, observando su incidencia en la desigualdad escolar. Tomamos el caso de dicho programa por constituirse, desde el discurso oficial, en un elemento central del cambio de la escuela secundaria y configurarse, a su vez, como política de carácter universal para las escuelas secundarias de todo el país. Además, se circunscribió la investigación a la Provincia de Buenos Aires por tratarse del distrito de mayor tamaño del país.

Programas como los PMI fundamentan su existencia en el hecho de que la escuela tal como está organizada no se adecua a la situación social actual de muchos jóvenes que a ella asisten. Sus esfuerzos por modificar la organización escolar evidencian las falencias de ésta última a la hora de cumplir con los imperativos actuales de inclusión (el nivel secundario es obligatorio desde 2006 en Argentina -Ley Nº 26.206-).

Nos preguntamos entonces en qué medida los PMI alteran la organización escolar tradicional y las dimensiones que hacen que ésta produzca/reproduzca desigualdades. Para ello observamos las siguientes subdimensiones de análisis: los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los estudiantes y cuestiones vinculadas al régimen académico como las normas disciplinarias y los regímenes de asistencia y acreditación.
Este trabajo fue realizado mediante una metodología de tipo cualitativo, siendo sus principales técnicas de recolección de datos el análisis documental, la entrevista semiestructurada y la observación. Se seleccionaron intencionalmente según las preocupaciones teóricas e interrogantes que orientan la investigación cuatro escuelas secundarias comunes con alto nivel de vulnerabilidad social en dos distritos del conurbano bonaerense (La Matanza y José C. Paz).

Entre los resultados hallados encontramos que los espacios de los PMI, si bien se diferencian en algunas cuestiones de la cursada regular (tiempos más flexibles, grupos de estudiantes más pequeños, vínculos docentes-estudiantes más estrechos, entre

[50] El presente trabajo es parte de la tesis de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires) de la autora, quien es docente y becaria de investigación de la Universidad de Buenos Aires (proyecto UBACyT 2014-2017 *"Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana"* dirigido por Myriam Feldfeber).

otros) se han constituido en espacios ad hoc sin modificar la gramática escolar vigente y las características de ésta que producen/reproducen desigualdades.

Importancia del liderazgo pedagógico como motor del cambio y mejora del sistema educativo

Raúl González Fernández, Ascensión Palomares Ruiz

Las instituciones educativas están cada vez más necesitadas de acreditar de manera adecuada la eficiencia de sus resultados. Un elemento clave en la consecución de la auténtica calidad de la educación es el trabajo con altos niveles de satisfacción de la totalidad de los recursos personales que constituyen una institución educativa: sólo un adecuado planteamiento y respaldo de la función de liderazgo pueden conducir a tales efectos. En este sentido, estudios recientes ponen de manifiesto el importante papel que tienen los directores de las instituciones educativas, como verdaderos líderes, en la mejora continua de los sistemas y organizaciones educativas. El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa ha de ser eminentemente pedagógico. El perfil de un verdadero líder pedagógico se caracteriza por la presencia y constancia de una serie de dimensiones: profesional, carismática, anticipadora, emocional, cultural, participativa, formativa y administrativa. Por ello, mediante una metodología mixta, que combina la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se ha realizado un estudio que pretende poner de manifiesto la importancia que los docentes de las diversas instituciones educativas otorgan a las dimensiones constitutivas de un verdadero líder pedagógico, como principal agente de cambio y mejora de los sistemas educativos, y a los diferentes rasgos constitutivos de la mismas. A lo largo de la investigación se ha podido constatar que los docentes dan una gran importancia a la dimensión afectiva, carismática y formativa de los directivos de las instituciones educativas como verdaderos líderes pedagógicos para la mejora continua de la educación. Si bien, se han encontrado diferencias significativas en la importancia otorgada a estas dimensiones y rasgos constitutivos de las mismas y la posterior evidencia y constatación real del cumplimiento de todas ellas por parte de los diferentes equipos directivos en activo, por lo que se hace necesario seguir indagando y perfeccionando el papel de la dirección de los centros educativos como motor de cambio y mejora del sistema educativo.

Percepción del liderazgo transformacional en el contexto de las instituciones de educación superior del norte de Chile

Liliana Marina Pedraja Rejas, Carmen Aurora Araneda Guirriman, Emilio René Rodríguez Ponce, Naomi Alexandra Neumann Gonzalez

La educación superior ha experimentado una serie de cambios en el último tiempo, entre los cuales destacan la expansión y diversificación, la presión fiscal respecto a los recursos y la mayor demanda por la calidad y la eficiencia, entre otros aspectos (Rena, 2010). Por lo tanto, las instituciones de educación terciaria hoy en día deben enfrentar diversos desafíos y a su vez rendir cuentas de su actuar a diferentes *stakeholders,* viéndose además en la necesidad de ser eficientes en el manejo de los recursos y capacidades que forman parte de ella, con el fin de lograr sus objetivos, y al mismo tiempo hacerlo resguardando los estándares de calidad exigidos por la sociedad a dichas instituciones. En este escenario, el liderazgo se configura como una poderosa herramienta de transformación para las organizaciones, en particular en la educación superior. Esto, debido a que las universidades necesitan del liderazgo transformacional para reemplazar la gestión jerárquica y burocrática (Beytekin, 2014).

El objetivo de este estudio fue describir la percepción del liderazgo transformacional en las unidades académicas en universidades del norte de Chile. Para este fin se trabajó con una adaptación del cuestionario *Multifactor Leadershio Questionnaire* (MLQ) con una escala likert de 1 a 7, de Bass y Avolio (2000) aplicado a un total de 55 académicos pertenecientes a 22 unidades académicas, a quienes se le consultó respecto a la percepción de liderazgo transformaciónal de los líderes de cada una de estas unidades (22 en total) pertenecientes a 6 instituciones de educación superior del norte de Chile.

En relación a los resultados se puede establecer que en primer lugar se calculó el índice para el liderazgo transformacional, obteniéndose un Alpha de Cronbach de 0,908, siendo un valor bastante alto, indicando una elevada consistencia interna. A nivel descriptivo, el liderazgo transformacional obtiene en promedio un valor de 5,378, con una mediana de 5,743, lo cual indica que es una distribución bastante homogénea, sin la presencia de valores extremos en la distribución. Asimismo, indica que en general existe una tendencia a una percepción positiva hacia un mayor grado de acuerdo respecto el liderazgo transformacional, lo cual establece que los académicos encuestados logran percibir aspectos propios de este estilo de liderazgo entre los líderes de las unidades académicas analizadas.

A modo de conclusión se plantea que existe una percepción positiva del liderazgo transformacional en las unidades académicas analizadas, el cual se configura como la forma más activa del liderazgo (Molero et al., 2010), siendo consistente con las características propias de este estilo de liderazgo, donde el líder es quien define elevados estándares y propósitos a sus seguidores, generando un compromiso con ellos por medio de la inspiración, la práctica ejemplar, la colaboración y la confianza (Basham, 2010), elementos que son claves, puesto que los líderes de las organizaciones pueden mejorar sus competencias y volverse más efectivos al distinguir los comportamientos asociados al liderazgo transformacional (Beytekin, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Basham, L. M. (2010). Transformational and transactional leaders in higher education. *International Review of Business Research Papers*, *6*(6), 141-152.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.

Beytekin, O. F. (2014). Transformational leadership in higher education. *Multidisciplinary Perspectives on Education*, 339.

Molero, F., Saboya, P., & Guirado, C. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, *22*(3), 495-501.

Rena, R. (2010). Emerging trends of higher education in developing countries. *Scientific Annals of The'Alexandru Ioan Cuza'University Of Iasi: Economic Sciences Series*.

Monitoreo y seguimiento de la formación inicial de profesores.

María Verónica Leiva

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso desde el año 2012 ha venido desarrollando un sistema de monitoreo del avance curricular de los profesores en formación que permita detectar las competencias del perfil de egreso de las carreras de pedagogía, que no están siendo logradas en niveles de desempeños competentes.

En el año 2013 implementa en forma piloto una propuesta de monitoreo y seguimiento que pretende generar información para fortalecer la gestión curricular y académica del proceso formativo, los aprendizajes de profesores en formación y de estudiantes del sistema escolar.

La implementación de este sistema de monitoreo y seguimiento de competencias del perfil de egreso, se diseñó en tres fases, la primera a nivel de las asignaturas de práctica docente intermedia y final de los estudiantes de pedagogía. En estas asignaturas los futuros profesores, movilizan todos los recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales y los ponen en evidencia en el desarrollo de la implementación de la enseñanza en las escuelas y liceos. La segunda fase, corresponde al seguimiento de cinco asignaturas profesionales a través de los resultados de sus evaluaciones claves, y la tercera fase de seguimiento en el campo laboral, a través de encuestas aplicadas a los egresados de las carreras de pedagogía y sus empleadores.

Como soporte tecnológico al sistema de monitoreo y seguimiento de las competencias del perfil de egreso de las carreras de pedagogía, se desarrolló una Plataforma Virtual, que tiene por objetivo sostener el sistema de monitoreo y seguimiento de competencias y proveer información oportuna y de calidad a los gestionadores de los programas, respecto de los procesos y resultados de aprendizajes de los profesores en formación.

El sistema de monitoreo y seguimiento de competencias se diseña a partir del modelo de evaluación de programas de Daniel Stufflebeam (1970), con el soporte de una plataforma tecnológica desarrollada por la Unidad de Informática de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se implementó, como piloto, en su primera fase, en las asignaturas de prácticas docentes a 9 carreras que forman profesores, de un total de 14 programas.

Al revisar los resultados de la implementación piloto de este sistema de monitoreo y seguimiento, podemos evidenciar los aspectos que son indispensables atender a corto y mediano plazo, que dicen relación a nivel de aprendizaje de los estudiantes, con procesos de reflexión, de investigación y de evaluación de aprendizajes. A nivel de gestión, con el uso de la información que entrega este sistema de monitoreo para la toma de decisiones a nivel de profesor en formación, de profesor formador, de las carreras y de la universidad. A nivel de currículum, las adecuaciones que deben ir incorporando los programas de formación para asegurar la entrega de una educación

de calidad. Y finalmente a nivel informático, mayor interacción que debe propiciar la plataforma tecnológica para el óptimo uso y servicio de los usuarios.

Con este sistema se ha logrado desarrollar en la universidad una cultura de formación de profesores basada en evidencias. La información que el sistema de monitoreo y seguimiento de competencias entrega a través de la plataforma tecnológica, se ha convertido en un insumo clave para evaluar si las metas del currículo de los programas de Pedagogía se han cumplido o no, constituyéndose también en una importante señal de la calidad de los programas de Pedagogía que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso imparte.

Contar con esta evidencia plantea el desafío permanente de revisar acuciosamente los datos de logros, haciéndose cargo de tomar las decisiones necesarias para asegurar la instalación de los aprendizajes clave en el mayor número de profesores en formación.

Aspiraciones del alumnado de 4º de ESO y expectativas del profesorado: Estudio de caso.

Cristina Pérez Maldonado

Esta investigación tiene como propósito estudiar la relación de las expectativas académicas y profesionales del alumnado en relación a las expectativas que expresan los profesionales del centro y en relación a la organización de aulas.

Recuperando la reconocida *profecía autocumplida* de Rosenthal (1963) y su posterior estudio sobre el *efecto Pigmalión* de Rosenthal y Jacobson (1968), comprendemos el efecto de las expectativas sobre las actuaciones de los individuos. En relación a las expectativas y motivaciones, la gestión organizativa de los centros tiene un papel relevante en su determinación. La organización de un instituto de secundaria tiene autonomía en cuanto a la decisión de distribución del alumnado en agrupamientos, dependiendo de cómo tratan la *diversidad* del alumnado*.* Aún así, no se garantiza que las estrategias organizativas que utilizan algunos centros promuevan la inclusión. De hecho, algunas medidas pueden incluso llegar a crear *segregación.*

Este estudio está contextualizado en un instituto público de secundaria situado en la provincia de Barcelona. Para el desarrollo de la investigación se han realizado cuestionarios, grupos focales y una técnica de proyección de futuro a una muestra de 83 estudiantes de 4º de ESO, a la vez que entrevistas semiestructuradas al profesorado y a profesionales del centro. La organización de aulas de este instituto se estructura en grupos por rendimiento académico desde 1º hasta 3º de la ESO. En 4º de ESO, en cambio, los estudiantes, orientados por el profesorado, escogen el grupo al que prefieren pertenecer dependiendo del itinerario en el que están interesados a seguir formándose.

A modo de conclusiones y a través de los resultados extraídos de la triangulación de datos, se interpreta que existe la tendencia a que el alumnado exprese las mismas expectativas que el profesorado. El hecho de que la distribución organizacional del alumnado de 4º de ESO de este instituto esté dirigido en itinerarios de estudio indicaba una alta probabilidad de que las aspiraciones y expectativas de los estudiantes de cada grupo fueran alineadas con la las expectativas del profesorado. Aún así, se observa que alumnos y alumnas que pertenecen a los grupos de bajo rendimiento entre los cursos de 1º y 3º de ESO tienden significativamente a escoger en 4º de ESO el itinerario dónde se agrupan los estudiantes que quieren formarse en ciclos formativos o que no quieren seguir estudiando.

En relación a la estrategia desarrollada por el centro a la hora de distribuir los agrupamientos por niveles, la mayoría de profesionales entrevistados justifican que es la manera más sencilla de atender a la *diversidad.* Además, algunos profesionales del centro añaden que la práctica de agrupamiento es a menudo justificada porque el profesorado se ve incapaz de atender la diversidad de niveles de rendimiento en clases heterogéneas.

Simposios

Decisiones organizativas impulsoras de una práctica orientadora para la promoción de la equidad.

Asunción Manzanares Moya

Uno de los principales desafíos de la educación se encuentra en la capacidad de los sistemas educativos para dar respuesta a las exigencias de un proceso educativo exitoso para todos, en el sentido de que todos los estudiantes estén en condiciones de lograr un aprendizaje relevante a lo largo de su vida escolar (Tedesco, 2011). Fruto de esta aspiración, emerge la necesidad de contar con elementos que contribuyan a una educación de calidad en un proceso de equidad (Schleicher, 2006), siendo uno de ellos la orientación (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2016). En la educación obligatoria, hablar de equidad y vincularla a la práctica orientadora requiere avanzar en opciones organizativas por explorar en los centros educativos, y reforzar el papel que los orientadores realizan desde las estructuras organizativas en las que participan para incardinar la orientación en la actividad docente. Junto al equipo directivo, las unidades y departamentos de orientación, ocupan una posición organizativa privilegiada. Las funciones que tienen encomendadas les permiten conocer las debilidades y fortalezas del sistema en la práctica, así como fundamentar las decisiones organizativas del centro en criterios de naturaleza pedagógica con la intención de contribuir a la mejora del desarrollo competencial del alumnado según las exigencias de aprendizaje.

Conforme a este marco, en este trabajo se sintetizan y analizan una serie de decisiones organizativas que, impulsadas desde las unidades y departamentos de orientación, inciden en los procesos de permanencia y logro educativo, así como en la eliminación de barreras al aprendizaje y factores de discriminación que ponen en peligro la progresión escolar del alumnado (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2012). Desde estas estructuras se apuesta por defender una visión global del centro al hacer planteamientos organizativos concretos que afectan a profesores, horarios, tiempos, coordinaciones, funciones, responsabilidades. Y, también, por normalizar decisiones organizativas de las que se cuenta con evidencia sobre su contribución a la mejora del rendimiento del alumnado (programas específicos, desdobles, doble tutor, flexibilizar horarios, ámbitos) conforme a un enfoque inclusivo claro.

Desde una metodología descriptivo-comprensiva (Merters, 2014) se muestra el conocimiento generado en el marco de la investigación realizada por el grupo GRIOCE de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se presta atención a los centros educativos que trabajan por la distribución de recursos y oportunidades para todo el alumnado -de forma significativa, para aquel que por muy diversos motivos se encuentra en situación de vulnerabilidad y/o en desventaja social- y por el logro de saberes fundamentales (competencias básicas) para todos.

Algunas de las lecciones aprendidas, a partir de la investigación, apuntan a que se precisan medidas de coordinación entre recursos internos y externos de orientación, así como un mayor impulso de una cultura escolar que de importancia a la orientación en la promoción de calidad y equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in educational and psychology* (4th Edition). Thousand-Oaks, CA: SAGE.

Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En Manzanares Moya, A. (Coorda.).*Temas educativos en el punto de mira*. (pp. 49-80). Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares Moya, A. (en prensa, 2016). Equidad y orientación en la Educación Secundaria. Madrid: La Muralla.

Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de educación*, 31-42. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml

Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, 55,* 31-47.

La función de liderazgo educativo de los orientadores.

María del Carmen Palomares Aguirre, Daniel Rodríguez Arenas

En el marco del Simposio “La organización y desarrollo de la orientación en los centros educativos” esta aportación tiene como objetivo analizar el tipo de relación que los orientadores establecen con los equipos directivos y las estructuras de funcionamiento de los centros para promover el desarrollo organizativo y, con ello, una respuesta orientadora de calidad que contribuya a la mejora de la eficacia y equidad escolar.

Existe una abundante investigación sobre el liderazgo educativo y el papel que la dirección de los centros ha de desempeñar para promover la mejora escolar (Bolívar, 2010; Lorenzo Delgado, 2012). En el caso de los departamentos de orientación, dadas las posibilidades de coordinación y colaboración dentro del sistema y con las instituciones comunitarias- se considera que tienen un papel en los centros que materializa bien las últimas tendencias que marcan los estudios de liderazgo distribuido. Por tanto, se trata de profundizar en el liderazgo que los y las orientadoras, en el marco de las funciones generales de los departamentos de orientación y en el marco de las funciones que realizan en las diferentes estructuras organizativas que participan, han de ejercer para incardinar la orientación en la actividad docente, desde un enfoque colaborativo de modelo de intervención como asesoramiento (Bonals y Sánchez Cano, 2007; Marchesi y Martín, 1998; entre otros).

Actualmente el tema del liderazgo se centra en una nueva línea de análisis, *el liderazgo institucional* (Lorenzo, 2011). Es conveniente que las funciones y responsabilidades de los líderes escolares se vean delimitadas claramente en base al contexto en el que actúan (Vaillant, 2015) identificando las condiciones que se requieren en los diferentes espacios educativos. Los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, resaltan el cambio producido en los estudios sobre liderazgo educativo desplazando el enfoque hacia la mejora de los estudiantes y el aprendizaje, en el que docentes -entre los que están los orientadores- y directivos, asumen el papel de mediadores y líderes escolares para la mejora de los aprendizajes y resultados. (OCDE, 2013; UNESCO IIPE-IWGE, 2012). En esta línea se entiende el centro educativo como una comunidad de líderes (Vailant, 2015), entre los que se incardina de manera transversal el trabajo del orientador.

Otra línea de análisis que se propone desde esta aportación se refiere al liderazgo administrativo que adquieren estos profesionales (los orientadores) desde el momento en el que optan -como cualquier otro docente- a la dirección del centro en el que presta servicio u otro cargo más relacionado con su práctica orientadora como puede ser la jefatura de estudios. Se trata con ello de analizar cómo desde esta otra posición organizativa se favorece el ejercicio de principios propios de la orientación pero extensivos a todo el centro.

Otra línea de análisis que se propone desde esta aportación es indagar/estudiar/revisar el tipo de liderazgo que ejercen los orientadores cuando acceden a puestos de administración de centros, como cualquier otro docente, y si esta nueva situación profesional favorece en los centros educativos la transición *del*

liderazgo en la gestión a la perspectiva del *liderazgo de los procesos compartidos y colaborativos*, relacionados con los principios de la orientación.

Para esta línea de análisis partiremos del estudio de casos de orientadores que han accedido a la función directiva como técnica para una indagación basada en una metodología descriptiva (Colás, 1998) etnográfica (Behar, 2008) que nos ayudará a comprender mejor qué competencias profesionales, pedagógicas, organizativas y relacionales presentan los orientadores como valor añadido para realizar una función de liderazgo educativo para el aprendizaje. Y contribuir así a la identificación de las competencias profesionales del liderazgo indicado, basado en el "modelo competencial que surge como alternativa al enfoque basado en las aptitudes y rasgos de personalidad" (Teixidó, 2008).

Los modelos de calidad a debate

PRESENTACIÓN. Aurelio Villa. *Universidad de Deusto*

La calidad como exigencia, como desafío y como desarrollo. Isabel Cantón Mayo, *Universidad de León*

La calidad según el Modelo PCI. Manuel Álvarez, *Responsable formación en Comunidad de Madrid*

La calidad de la docencia universitaria: dificultades, dilemas, alternativas y retos. Ana García Olalla, *Universidad de Deusto*

Calidad de la investigación y calidad de la enseñanza: expectativas, mitos y posibilidades. Eduardo García Jiménez, *Universidad de Sevilla*

Aportación 1. La calidad como exigencia, como desafío y como desarrollo.

Isabel Cantón Mayo

El acercamiento conceptual a la calidad es difícil por ser polisémico, controvertido y diverso. Se la supone atractiva como un manjar y oscura como la noche, desde las posiciones más contrapuestas y resistentes. Sin embargo, es inexcusable por la exigencia internacional y europea. Así el Grupo consultivo Técnico, Foro Mundial sobre Educación 2015 (TAG), señala dos desafíos para 2030: la medición de los resultados de aprendizaje y la mejora de las condiciones de equidad y calidad en educación. Ambos aspectos inciden directamente en la necesidad de implantar modelos de evaluación de la calidad y estándares de la misma. La calidad entonces es la mejora educativa diseñada con el objetivo de progresar hacia metas compartidas y deseadas que producen satisfacción en los usuarios.

La calidad está propuesta como una prioridad para la UNESCO desde 2005 como exigencia pero inseparable de la equidad y la pertinencia. En el mismo sentido se pronuncian diversas conferencias mundiales europeas que señalan que “se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad”. Mientras la equidad se centra en la justicia, la pertinencia se basa en la responsabilidad y la adecuación social (la patria de la calidad es la pertinencia**, Tünnerman, 2010)**, la calidad busca la excelencia en el saber: cumplimiento, por un lado, de los Criterios y Directrices Europeos (ENQA, 2009) y, por otro, de la legislación vigente.

Se trata de insertarse en estrategias que faciliten, promuevan y desarrollen procesos de cambio y evolución hacia una sociedad mejor que las sostiene y a la que deben rendir cuentas. Revisando las respuestas a esta exigencia hemos comprobado las propuestas de las Universidades Españolas y los resultados nos muestran la existencia de una agencia de calidad para cada Comunidad Autónoma. Además la ANECA (2013) se refiere a tres niveles de mejora institucional: consolidación de una filosofía de mejora universitaria (programas AUDIT y DOCENTIA), mejorar la calidad de los títulos universitarios como garantía para la sociedad y mejora de la calidad del profesor investigador.

Los distintos modelos de calidad autonómicos tienen en común su aportación a la cultura autoevaluativa, su objetividad y su homologación, frente a modelos adhocráticos o sistémicos. La progresiva institucionalización de los mismos permite, por un lado cumplir las directrices europeas, y por otro la implantación de la cultura de calidad en las universidades. Como debilidad, se señala la ingente burocratización que el desarrollo de cualquiera de estos modelos supone. A ello se añade la mala diseminación de los resultados de las unidades evaluadas, vistas más como penalización que como que como inicio de la mejora. La necesidad de documentar los procesos se ha convertido en una fábrica estandarizada de protocolos que más que facilitar la mejora, facilitan la cumplimentación de impresos. La posible mejora sería la eliminación de pasos intermedios en los mapas de procesos, la simplificación y reducción de los documentos y memorias y la especialización de evaluadores internos, que orientasen y guiasen las realizaciones.

Por otra parte, el Interim Repport de 2015 nos muestra las debilidades del sistema educativo español no universitario ya que los abandonos de la escolaridad y la falta de conclusión de la Educación Secundaria están por encima de la media de la OCDE. Para mejorar la calidad de la enseñanza lo primero es preciso un diagnóstico de la situación que nos muestre las fortalezas donde apoyarnos para superar las dificultades y debilidades encontradas. En todas las autonomías españolas se han puesto en marcha sistemas de calidad y mejora que comienzan por una autoevaluación de necesidades. Pero son divergentes en los modelos de evaluación, en la priorización de necesidades y en la puesta en marcha de los mecanismos seleccionados. El Foro Internacional sobre Educación 2015 (TAG) de la UNESCO ha seleccionado entre 100 y 120 indicadores para monitorear 169 metas educativas, divididas en temáticas, regionales y nacionales. Presenta también dos desafíos hasta 2020: a) Medir los resultados del aprendizaje (5 de las 7 metas de educación miden esos resultados) b) Mejorar las condiciones de equidad y calidad de la educación: equidad entre géneros,(Meta 5); reducción de las desigualdades (Meta 10) por riqueza, región etnicidad, idioma o discapacidad.

Aportación 2. La calidad según el Modelo PCI.

Manuel Álvarez

Los distintos modelos de la calidad que se han terminado por imponer en el sistema educativo tanto universitario como no universitario han generado una doble cultura en las instituciones. Por un lado, la cultura del gobierno y administración de la universidad que ha interiorizado la gestión mediante estándares de calidad orientados hacia los resultados y, por otro, el ámbito docente anclado en las mismas o parecidas prácticas, abrumado por la burocracia que generan las instancias administrativas internas y externas.

A estas alturas todavía hay dos conceptos de calidad que piden abrirse camino en la mejora de la universidad y del sistema educativo en general. Se refieren a las evaluaciones internacionales y a los rankings de las universidades. Es discutible, desde el punto de vista de la misma calidad, que, por un lado, las instancias de evaluación externa evalúen los centros desde criterios y modelos en contraposición a los sistemas evaluados. No es comprensible que la pruebas PISA se diseñen desde estándares del modelo competencial mientras nuestro sistema sigue aplicando desde las aulas un modelo puramente conductista. Algo parecido, aunque no tan específico sucede con el ranking de las mejores universidades a nivel internacional. También hay que reconocer los aspectos positivos que los modelos de calidad han aportado a la mejora de la universidad como la creación de una cultura de rendición de cuentas y la exigencia de resultados.

El modelo del PCI (Proyecto de Calidad Integrado) precisamente viene a armonizar la doble cultura entre administración y docencia al definir sus criterios de calidad vinculados fundamentalmente a la acción educativa. Los estándares que presiden el proceso de evaluación (Autodiagnóstico y acceso al sello) hacen directamente referencia al proceso de enseñanza aprendizaje como la gestión del currículo, la elaboración y gestión de los Planteamientos institucionales, el ejercicio del liderazgo docente, la orientación y tutoría, la gestión de actividades extraescolares, las relaciones humanas en el centro y la administración.

El éxito del modelo en las zonas donde se ha implantado, (Euskadi y América Latina) se justifica, precisamente, en una estrategia, que respetando los principios de Calidad de la TQM, como la orientación al cliente, gestión con datos, etc., hace hincapié fundamentalmente en el despliegue del currículo y de los factores que lo hacen eficaz en el centro educativo. Otro aspecto que determina el éxito del modelo es la implicación del equipo directivo y de todo el equipo docente en el desarrollo del Proyecto y en su evaluación.

Aportación 3. La calidad de la docencia universitaria: dificultades, dilemas, alternativas y retos.

Ana García Olalla

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior define, entre sus objetivos, el establecimiento de Sistemas de Garantía de Calidad públicos y comparables en las Instituciones de Educación Superior. Para ello, la agencia europea de calidad (ENQA, 2005) ha definido un conjunto de Criterios y Directrices para su aplicación en las universidades. El Criterio 4, referido a la "garantía de calidad del profesorado", establece que las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente es competente, mediante procedimiento adecuados para la contratación del nuevo personal, y dando oportunidades al personal para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza, especialmente a los profesores de bajo rendimiento. Tras una década, la versión revisada (ENQA, 2015) incide en mayor medida en los aspectos cualitativos, añadiendo un nuevo criterio 3 que subraya la importancia desarrollar una enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante; e insistiendo en el Criterio 5, referido al personal docente, en la innovación en los métodos de enseñanza y el desarrollo profesional. (166 palabras).

Para aplicar dichas directrices en el ámbito estatal, la ANECA ha desarrollado el programa DOCENTIA (ANECA, 2006), cuya misión es apoyar la evaluación del profesorado, con el fin de garantizar la calidad docente y favorecer su desarrollo y reconocimiento. DOCENTIA exige la evaluación de diversas dimensiones (planificación y coordinación, desarrollo de la enseñanza, revisión y mejora de la docencia y sus resultados), y la participación de distintas fuentes (profesor, estudiantes, responsables académicos). Así, las universidades han trabajado para definir y aplicar un modelo propio de evaluación y desarrollo profesional acorde a los actuales requerimientos, que ha sido aprobado internamente y externamente por ANECA. Los retos y dificultades relacionados con su implantación e impacto, en el marco de una institución, se comentan a continuación.

El primer reto es definir el modelo de docencia, dado que un sistema de garantía de calidad debe definir el horizonte hacia el que se quiere avanzar como modelo de enseñanza-aprendizaje. Para ello, hemos realizado una revisión en el ámbito nacional e internacional de modelos existentes que definen en términos de estándares y, más recientemente, de competencias docentes, el modelo de buena docencia. Esta nos permite identificar los elementos centrales que se repiten en la mayoría de los modelos y otros elementos con una presencia relativa a las características de cada institución. La dificultad reside aquí en afrontar el dilema de la complejidad-simplicidad, y el riesgo de no entrar en el corazón de los procesos de enseñanza-aprendizaje, perdiendo el potencial para la mejora de dichos procesos. En el caso de referencia veremos cómo las dimensiones para la evaluación y el desarrollo profesional se fundamentan en el análisis del proceso de docencia, a partir del cual se establecen los elementos del modelo, entendidos como Competencias Docentes que el profesorado debe perfeccionar para desarrollar con calidad su proceso docente.

Otro reto será el referido a los procedimientos de evaluación y acreditación. En coherencia con el modelo de docencia, sus elementos debieran constituir el objeto de

evaluación. Sin embargo, surgen las dificultades relacionadas con la recogida y procesamiento de la información: complejidad-simplicidad, resultados rápidos-parsimonia, datos cualitativos-cuantitativos, información existente- nueva, procedimientos estandarizados -abiertos, centralización-dispersión de datos, …. El posicionamiento adoptado será clave para caer o salir de la burocratización y tener impacto en la mejora de la docencia. En el caso de referencia vemos como las competencias docentes se han concretado en criterios e indicadores, que constituyen la base de los instrumentos para realizar una evaluación cualitativa de la planificación y puesta en práctica de la docencia, y cómo ello ha contribuido al desarrollo de las competencias docentes del profesorado en esta institución.

Una vez implantados estos sistemas de garantía de calidad de la docencia, el reto actual es evaluar el impacto que han tenido en la innovación y mejora de dicha docencia, y reforzar este impacto o bien, en su caso, corregir las eventuales desviaciones que se hayan podido producir.

Aportación 4. Calidad de la investigación y calidad de la enseñanza: expectativas, mitos y posibilidades.

Eduardo García Jiménez

La calidad en la investigación no produce de forma automática la calidad en la enseñanza. Un argumento utilizado a menudo por académicos e investigadores viene a establecer que la calidad de la enseñanza fluye directamente de la calidad de la investigación; en ese sentido, bastaría mejorar la calidad de la investigación para asegurar una enseñanza de calidad. Desde su perspectiva, la calidad de la investigación sólo puede generarse desde las disciplinas y, en consecuencia, la propia calidad de la enseñanza sólo puede ser promovida desde ellas; cualquier interferencia normativa o administrativa sólo contribuiría a que los académicos e investigadores se distraigan de su principal cometido: la erudición (Biggs, 1995). No obstante, si nos atenemos al meta-análisis realizado por Hattle & Marsh (1996), la investigación de calidad no ha conducido por ahora una mejora apreciable de la calidad de la enseñanza.

Cuando la cuestión se analiza desde la perspectiva de las instituciones, los resultados que se alcanzan parecen diferentes. En un trabajo realizado por Vidal & Quintanilla (2000), se encontraron evidencias de una relación significativa entre la investigación y la enseñanza en el ámbito universitario, cuando ambas fueron evaluadas desde un punto de vista institucional. Para ellos, el análisis de la relación entre la mejora de la enseñanza y la mejora de la investigación tendría que realizarse desde las políticas y prioridades de las universidades. Pero no olvidemos que las universidades están gobernadas por académicos ¿volvemos al primer argumento?

Si parece ineludible que hay que evaluar la calidad para mejorarla, la cuestión es quién debería realizar la evaluación de la calidad en lugar de las universidades o los centros de investigación. En el otro lado del campo de batalla de la calidad se sitúan las administraciones públicas y las entidades privadas que demandan una mejor calidad de la enseñanza y reclaman un valor añadido para sus inversiones en i+d+i. En el caso del sistema universitario español, las administraciones públicas, a través de las agencias y las comisiones de evaluación, constituyen uno de los principales agentes evaluadores de la calidad en los dos ámbitos. No obstante, la evaluación de la calidad de la investigación y la evaluación de la calidad de la enseñanza, que realizan dichos organismos, se configuran como dos procesos independientes sin conexión entre sí, incluso cuando afectan a la contratación de una persona en un centro de enseñanza y/o investigación o a su acreditación para el acceso a la función pública ¿es posible una vía que explore las sinergias entre ambos ámbitos?

Finalmente, desde el punto de vista personal, abordar ambos procesos de forma separada requiere lo que (Felder, 1994) identifica como el mito del profesor superhumano: alguien capaz de alcanzar las metas y desarrollar a un tiempo, de manera adecuada, las habilidades diferentes que demandan la investigación y la enseñanza. Dado que realizar una investigación de calidad y una enseñanza de calidad requiere mucho tiempo, ¿puede un profesor/investigador dedicarse a ambas? ¿es posible establecer caminos profesionales amplios pero separados (el investigador y el docente) y que, sin embargo, establezcan los mismos prerrequisitos, estatus y

expectativas de promoción? ¿es realista considerar que cada uno de ellos propiciará el encuentro de dos o más de las funciones vitales que Boyer (1990) atribuye a los académicos?

La organización y desarrollo de la orientación en los centros educativos

PRESENTACIÓN. Asunción Manzanares Moya. *Universidad de Castilla-La Mancha*

Sistemas institucionales de orientación e incidencia en el desarrollo organizacional de la orientación en los centros educativos. Consuelo Vélaz de Medrano y Nuria Manzano Soto. *Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de las Orientadores (GRISOP).UNED*

Decisiones organizativas impulsoras de una práctica orientadora para la promoción de la equidad. Asunción Manzanares Moya. *Grupo de Investigación en Orientación, Calidad y Equidad Educativas (GRIOCE). Universidad de Castilla La Mancha.*

La función de liderazgo de los orientadores. Carmen Palomares y Daniel Rodríguez Arenas. *Fórum de Administradores de la Educación de Castilla-La Mancha.*

Visión desde la inspección de la orientación en centros educativos. Jacinto José Ortega Prieto. *Servicio de Inspección. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha.*

La organización y desarrollo de la orientación en los centros educativos

Coordinadora: Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

En un contexto preocupado por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, la orientación es un elemento clave para dar respuesta a los desafíos de la Educación y Formación. Su relevancia social y política ha experimentado notables avances en los últimos años, traducida en un mayor desarrollo normativo, presencia en el currículum oficial y puesta en marcha de numerosas medidas y programas promovidos por la Administración educativa. En este sentido, la orientación contribuye al desarrollo y consecución de objetivos esenciales de las políticas públicas en educación: superación de las barreras de acceso, inclusión, retención del alumnado y finalización de su escolaridad, rendimiento y logros, progreso en los itinerarios formativo y profesional, etc. Esta finalidad de la orientación queda patente en la existencia de estructuras de orientación (unidades, equipos, departamentos) presentes desde las primeras etapas del sistema para hacer realidad los principios de equidad y calidad educativas.

Más allá de los principios teóricos de orden superior, la aproximación desde los sistemas institucionales vigentes a nivel autonómico muestra diferencias en la comprensión de la orientación, como actividad ligada a la función docente y compartida por todo el profesorado y los orientadores (Vélaz de Medrano, 2013). La tendencia es que, en los centros, la tarea de orientar sea cada vez menos unipersonal y más labor de equipo. Al tiempo, la composición de las unidades y departamentos de orientación (orientadores, tutores, especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Social, Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad) denota la creciente naturaleza intersectorial del trabajo a realizar (educación, salud, servicios sociales) y una visión comunitaria de la orientación, por la que se trata de articular una respuesta más integral para atender a las necesidades del alumnado y sus familias.

Todos estos argumentos nos llevan a pensar que la orientación es uno de los ámbitos de intervención educativa cuyos planteamientos a nivel teórico y técnico han experimentado un mayor desarrollo en los últimos años. No obstante, hay margen para propiciar un mayor desarrollo de la orientación en la institución escolar, sin lugar a dudas también en relación a la dimensión estrictamente organizativa, entre otras razones porque la realidad organizativa de la orientación es diversa. Según la Comunidad Autónoma, la orientación sigue un modelo deambulatorio o compartido a través de los equipos de orientación. En ámbitos geográficos despoblados, el orientador comparte dos centros en los que se pueden impartir diferentes etapas educativas o estar dedicado a tiempo parcial. La realidad de los Colegios Rurales Agrupados obliga, a su vez, a otro ejercicio de la orientación.

De este modo, el eje conductor del presente Simposio es la organización de la orientación en los centros educativos, así como su papel en la mejora de la institución para conseguir una respuesta educativa de calidad en un contexto de equidad o de educación exitosa.

Las aportaciones que lo integran se nutren de la producción científica de grupos de investigación consolidados en el ámbito de la orientación (GRISOP; GRIOCE), así como de la experiencia que aporta la colaboración interinstitucional con entidades encargadas de promover la reflexión en materia de organización y gestión educativa (como es el caso del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, FEAE-CLM). El Simposio también da entrada a una mirada desde la inspección educativa, desde el entendido de que es una función impulsora de algunos de los cambios organizativos que requiere la práctica orientadora y, al tiempo, herramienta de evaluación de la calidad con la que la orientación se desarrolla en los centros.

Las cuatro aportaciones que siguen a esta presentación analizan temas clave para el desarrollo de la respuesta orientadora vinculados a las decisiones que se toman para favorecer el ejercicio de la orientación y su papel en el funcionamiento ordinario del centro. Cómo se organiza la orientación explica el desempeño de los orientadores en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y su contribución a los objetivos institucionales para favorecer el máximo desarrollo del alumnado, de acuerdo con sus necesidades en un contexto de equidad.

Aportación 1. Sistemas institucionales de orientación e incidencia en el desarrollo organizacional de la orientación en los centros educativos.

Consuelo Vélaz de Medrano, Nuria Manzano Soto.

Se realiza un recorrido por los sistemas institucionales de orientación vigentes a nivel autonómico con la intención de poner de manifiesto cómo la estructura de orientación (quién y desde dónde se orienta) define el modelo de intervención y, en consecuencia, las posibilidades organizativas de la respuesta orientadora en los centros, con diferencias notables según la etapa educativa y en el grado de cobertura y provisión de este derecho del alumnado (Vélaz de Medrano, Blanco Blanco y Manzano Soto, 2012). En este sentido, el análisis comparado permite identificar aquellos factores comunes y diferenciales de los sistemas de orientación y apoyo que permitan comprender mejor el rol de la orientación en los centros educativos respecto a los siguientes aspectos: a) estructura de los sistemas de orientación y apoyo escolar (apoyo interno/externo al centro o mixto), b) modelo de orientación (reflejado en la finalidad del sistema), y c) profesionales implicados (con especial referencia a la existencia/ausencia de los distintos perfiles profesionales del orientador).

Se adopta un enfoque mixto (cualitativo y cualitativo) centrado en el análisis de contenido de diversos documentos (desarrollo normativo en Orientación desde 1990 hasta la actualidad de la CCAA participantes, informes técnicos), la encuesta, el análisis de entrevistas y grupos de discusión. Se selecciona una muestra aleatoria de orientadores, directores de centro y tutores, proporcional al tamaño de los centros de Educación Primaria y Secundaria de las CCAA participantes.

Se muestran resultados en relación al grado, sentido y contenido de los cambios experimentados en las CCAA participantes desde la implantación de la LOGSE hasta la actualidad. En relación al grado en el cambio: a) algunas comunidades se esfuerzan en definir su modelo de orientación propio creando estructuras específicas, b) otras comunidades redefinen las funciones de estructuras de orientación ya existentes, y c) otras crean estructuras nuevas pero sin llegar a elaborar auténticas propuestas de modelo. El sentido del cambio, puede explicarse a partir de un conjunto de factores relacionados con la insatisfacción con el sistema de orientación anterior, los modelos territoriales, las características poblacionales que demandan ciertos cambios, características de la red de centros públicos, el grado de ajuste con la política educativa regional o estatal (política más o menos inclusiva, selectiva y competitiva, criterios presupuestarios), los modelos teóricos de intervención orientadora tomados como referencia o los , enfoques más o menos intersectoriales-integrales y otros factores específicos de la comunidad autónoma. En cuanto al contenido del cambio, los cambios más apreciables se refieren a la estructura del propio sistema de orientación y apoyo escolar (interna, externa o mixta).

Los resultados obtenidos podrán contribuir a comprender mejor el diseño de políticas públicas sobre los sistemas de orientación y apoyo escolar, y permitirá orientar futuras decisiones por parte de las Administraciones públicas y de los profesionales implicados en los sistemas de orientación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Vélaz de Medrano, C., Blanco Blanco, A. y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria. Valoración de una muestra de orientadores, tutores y directores de Primaria y Secundaria en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario sobre “Políticas públicas de apoyo escolar”. Pp. 138-173.

Aportación 2. Decisiones organizativas impulsoras de una práctica orientadora para la promoción de la equidad.

Asunción Manzanares Moya

Uno de los principales desafíos de la educación se encuentra en la capacidad de los sistemas educativos para dar respuesta a las exigencias de un proceso educativo exitoso para todos, en el sentido de que todos los estudiantes estén en condiciones de lograr un aprendizaje relevante a lo largo de su vida escolar (Tedesco, 2011). Fruto de esta aspiración, emerge la necesidad de contar con elementos que contribuyan a una educación de calidad en un proceso de equidad (Schleicher, 2006), siendo uno de ellos la orientación (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2016). En la educación obligatoria, hablar de equidad y vincularla a la práctica orientadora requiere avanzar en opciones organizativas por explorar en los centros educativos, y reforzar el papel que los orientadores realizan desde las estructuras organizativas en las que participan para incardinar la orientación en la actividad docente. Junto al equipo directivo, las unidades y departamentos de orientación, ocupan una posición organizativa privilegiada. Las funciones que tienen encomendadas les permiten conocer las debilidades y fortalezas del sistema en la práctica, así como fundamentar las decisiones organizativas del centro en criterios de naturaleza pedagógica con la intención de contribuir a la mejora del desarrollo competencial del alumnado según las exigencias de aprendizaje.

Conforme a este marco, en este trabajo se sintetizan y analizan una serie de decisiones organizativas que, impulsadas desde las unidades y departamentos de orientación, inciden en los procesos de permanencia y logro educativo, así como en la eliminación de barreras al aprendizaje y factores de discriminación que ponen en peligro la progresión escolar del alumnado (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2012). Desde estas estructuras se apuesta por defender una visión global del centro al hacer planteamientos organizativos concretos que afectan a profesores, horarios, tiempos, coordinaciones, funciones, responsabilidades. Y, también, por normalizar decisiones organizativas de las que se cuenta con evidencia sobre su contribución a la mejora del rendimiento del alumnado (programas específicos, desdobles, doble tutor, flexibilizar horarios, ámbitos) conforme a un enfoque inclusivo claro.

Desde una metodología descriptivo-comprensiva (Merters, 2014) se muestra el conocimiento generado en el marco de la investigación realizada por el grupo GRIOCE de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se presta atención a los centros educativos (estudio de casos) que trabajan por la distribución de recursos y oportunidades para todo el alumnado -de forma significativa, para aquel que por muy diversos motivos se encuentra en situación de vulnerabilidad y/o en desventaja social- y por el logro de saberes fundamentales (competencias básicas) para todos.

Algunas de las lecciones aprendidas, a partir de la investigación, apuntan a que se precisan medidas de coordinación entre recursos internos y externos de orientación, así como un mayor impulso de una cultura escolar que de importancia a la orientación en la promoción de calidad y equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in educational and psychology* (4th Edition). Thousand-Oaks, CA: SAGE.

Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En Manzanares Moya, A. (Coorda.).*Temas educativos en el punto de mira*. (pp. 49-80). Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares Moya, A. (en prensa, 2016). Equidad y orientación en la Educación Secundaria. Madrid: La Muralla.

Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de educación*, 31-42. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml

Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, 55,* 31-47.

Aportación 3. La función de liderazgo de los orientadores.

Carmen Palomares, Daniel Rodríguez Arenas

El objetivo de la aportación es analizar el tipo de relación que los orientadores establecen con los equipos directivos y las estructuras de funcionamiento de los centros para promover el desarrollo organizativo y, con ello, una respuesta orientadora de calidad que contribuya a la mejora de la eficacia y equidad escolar.

Existe una abundante investigación sobre el liderazgo educativo y el papel que la dirección de los centros ha de desempeñar para promover la mejora escolar (Hargreaves y Fink 2008; Lorenzo Delgado, 2012). En el caso de las unidades y departamentos de orientación, se considera que tienen un papel en los centros que materializa bien las últimas tendencias que marcan los estudios de liderazgo distribuido. Por tanto, se trata de profundizar en el liderazgo que los y las orientadoras para incardinar la orientación en la actividad docente, desde un enfoque colaborativo de modelo de intervención como asesoramiento (Bonals y Sánchez Cano, 2007).

Actualmente, el tema del liderazgo se centra en una nueva línea de análisis, el liderazgo institucional (Bolívar, 2016). Es conveniente que las funciones y responsabilidades de los líderes escolares se vean delimitadas claramente en base al contexto en el que actúan (Vaillant, 2015), identificando las condiciones que se requieren en los diferentes espacios educativos. Los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, resaltan el cambio producido en los estudios sobre liderazgo educativo desplazando el enfoque hacia la mejora de los estudiantes y el aprendizaje, en el que docentes y directivos, asumen el papel de mediadores y líderes escolares para la mejora de los aprendizajes y resultados. En esta línea se entiende el centro educativo como una comunidad de líderes (Vailant, 2015), entre los que se incardina de manera transversal el trabajo del orientador.

Otra línea de análisis que se propone es revisar el tipo de liderazgo que ejercen los orientadores cuando acceden a puestos de administración de centros, como cualquier otro docente, y si esta nueva situación profesional favorece en los centros educativos la transición *del liderazgo en la gestión* a la perspectiva del *liderazgo de los procesos compartidos y colaborativos*, relacionados con los principios de la orientación (Domingo y Ritacco, 2015).

Para esta línea de análisis partimos del estudio de casos de orientadores que han accedido a la función directiva como técnica para una indagación basada en una metodología descriptiva y etnográfica (Colás y Buendía, 1998) que nos ayudará a comprender mejor qué competencias profesionales, pedagógicas, organizativas y relacionales presentan los orientadores como valor añadido para realizar una función de liderazgo educativo para el aprendizaje. Y contribuir así a la identificación de las competencias profesionales del liderazgo indicado, basado en el “modelo competencial que surge como alternativa al enfoque basado en las aptitudes y rasgos de personalidad” (Teixidó, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *OGE. Organización y Gestión educativa.* nº 1, 26-29.

Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (2008). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

Colás, Mª. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. 3º Ed. Sevilla: Alfar

Domingo, J. y Ritacco, M**.** (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar*, nº 58, 199-218.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo en los centros educativos. *Educar*, Vol. 48, 1, 9-21.

Teixidó, J. (2008). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Fernández, R. y García, J. (Coords.) *Competencias profesionales para la dirección de centros educativos*. Albacete: FEAEC.

Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO: Education for All Global Monitoring Report *2015.*

Aportación 4. Visión desde la inspección de la orientación en centros educativos.

Jacinto José Ortega Prieto.

La aportación analiza algunos indicadores que hablan de la práctica orientadora en los centros educativos en función de elementos organizativos de naturaleza digamos que estructural, pero con una importante repercusión sobre las posibilidades reales de orientar en los centros. Entre ellos: el horario para la orientación en las distintas etapas y el modelo de intervención que permite, los procedimientos para fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular, la concreción anual del proyecto educativo y el tipo de ayudas necesarias para atender la diversidad, la definición de los apoyos o las decisiones sobre la modificación de la escolarización, la coordinación con otros centros, servicios e instituciones, los tiempos para la formación de la comunidad educativa, para el asesoramiento interno o para acompañar los procesos de mejora institucional como puedan ser los planes de autoevaluación, de innovación, etc. (Decreto 66/2013).

La Inspección de educación, como conocedor directo de las actividades que se realizan en los centros educativos (Ley Orgánica 2/2006), adquiere una visión de conjunto de la realidad de la orientación educativa pero, a la vez, es lo suficientemente pormenorizada como para ser consciente de la existencia de diferentes materializaciones en cada uno de los centros en los que interviene. A saber: el desarrollo de funciones que la normativa atribuye a las estructuras de orientación se concreta de forma diferente en unos centros u otros, enmarcándose dentro de lo que pudiera entenderse como una relación dicotómica entre la autonomía profesional y los condicionantes que rodean al orientador (externos, como la micropolítica del centro educativo o las expectativas que del orientador o de la orientadora se tienen, pero también internos como la formación del orientador). Además, es preciso tener presente que el Inspector también en su función asesora (Ley Orgánica 2/2006; Decreto 34/2008; Orden de 08-04-2008) es un agente de cambio, por lo que de algún modo interviene en la orientación finalmente efectuada (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012).

El planteamiento y resultados que aquí se presentan son fruto del análisis documental de los instrumentos propios de la Inspección: la visita de inspección, la observación, las entrevistas, las guías de supervisión y las actas (AA.VV. 2015; Secadura Navarro, 2008; Soler Fiérrez, 2013). Todos ellos permiten -tras su correspondiente registro y tratamiento- tomar conocimiento de las diferencias en el ejercicio de la orientación que se observa en los centros educativos. Metodológicamente, hay que tener en cuenta que los instrumentos utilizados no permiten *per se* justificar las causas, pues sólo contrastan la existencia de estas situaciones y su ajuste en el cumplimiento de las normas. No obstante, la percepción de la Inspección apoyada en sus correspondientes registros permiten dar un paso más y, percibida la diferencia, identificar la posible existencia de unas líneas comunes explicativas entre las situaciones de partida y las de llegada. Parece razonable realizar estudios de casos, dada la gran variedad de situaciones y variables que condicionan la actividad del profesor especialista en orientación educativa. Esto abre la posibilidad de que, en el futuro, se pueda complementar con un estudio longitudinal a partir de los registros documentales

propios, con el que proceder a estudiar el historial de orientación en los centros educativos que conlleva a su situación actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AA.VV. (2015). Grupo de trabajo “Documentos normalizados de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha”. Documentación interna.

Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la Ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM 29-02-2008)

Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 06-09-2013).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa.

Orden de 08-04-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, que desarrolla el Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha y en la que se determina su organización y funcionamiento. (DOCM de 10-04-2008)

Pérez, R. Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación.* Madrid: UNED.

Secadura, T. (2008). *Principios de organización de la Inspección educativa en el Estado Español: Fortalezas y Debilidades.* Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Nº 8. Disponible el 26-02-2016 en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=64

Soler, E. (2013, 3ª edición). *La visita de Inspección.* Madrid: La Muralla.

Innovación en los centros educativos.

PRESENTACIÓN. Isabel del Arco Bravo. Universidad de Lleida

Flipped Classroom en las aulas universitarias: el caso de la formación de maestros y psicopedagogos. Isabel de Arco, Oscar Flores y Blanca Patricia Silva. *Equipo EDO, Universidad de Lleida*

¿De dónde venimos y a dónde vamos???. Flipped classroom en secundaria. Francesc Clavera i Riera. *IES Torre Vicens, Lleida*

Innovación total en la escuela: el caso del colegio Claver de Lleida. Joan Segura, Francisco Alaminos y Ramón Camats. *Equip EDO, Universidad de Lleida*

Aula Z: papel, lápiz y bytes. Conxita Sabartrés y Isable Yagüe. *IES Joan Brudieu. La Seo de Urgell. Lleida*

Aportación 1: Flipped Classroom en las aulas universitarias: el caso de la formación de maestros y psicopedagogos.

Isabel de Arco, Oscar Flores, Blanca Patricia Silva.

Vivimos en una sociedad que se está acostumbrando a absorber rápidamente la información, no sólo en formato textual sino también audiovisual, con una conexión permanente a la red (Del-Arco, 2015). Esta realidad puede extenderse en diferentes ámbitos, también en el universitario, con estudiantes cada vez más *digitalizados* y familiarizados con la tecnología. Paralelamente, su inmediatez implica que, cada vez más, los estudiantes prefieren conocimientos significativos y prácticos, transmitidos a través de información que puedan consumir de forma activa.

Esta realidad constituye un auténtico reto en las aulas universitarias, que en muchas ocasiones siguen reproduciendo modelos de enseñanza centrados en el profesor y sujetos a la lección magistral como única estrategia metodológica. Una apuesta por un modelo pedagógico basado en la *flipped classroom* puede llegar a ser, al respecto, una respuesta ajustada a estas circunstancias. Los estudios muestran que a través de este método el alumno asume un mayor compromiso con el aprendizaje individual y coopera en el aprendizaje colectivo.

Flipear la clase permite a los estudiantes disponer de la información fuera del aula, facilitada por profesor ya sea directamente o a través de guías para que él mismo la seleccione y analice. De manera complementaria, en el aula se realizan tareas prácticas que cuentan con la guía del profesor, el material consultado y el trabajo con sus pares. De este modo se construye el conocimiento en un ambiente de aprendizaje cooperativo y a través de la exploración, discusión, negociación, debate y finalmente presentación (Hsu, 2002). Además, este método favorece un cambio de rol real tanto del profesorado como del estudiantado (Flores, 2015).

La aportación expone la experiencia desarrollada en la formación inicial de maestros desde el modelo *flipped*. Una de las quejas de nuestros aspirantes a futuros maestros es que en las aulas universitarias se tiende a informar de diferentes metodologías de trabajo con los estudiantes, pero expuestas desde una única metodología de trabajo en clase, la lección magistral (Del Arco y Camats, 2015).

Asumimos el reto de trabajar en el aula universitaria con otro modelo metodológico para que los estudiantes de magisterio conozcan desde la propia experiencia otra forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y puedan decidir, desde el conocimiento práctico y el modelaje, sus métodos cuando ejerzan como docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Del Arco, I (2015): ‘Flippear’, siendo alumno digital, desde el trabajo cooperativo. *Escuela*, Monográfico. Diciembre, pág 5-6.

Hsu, Wei-Yuan (2002). *Online education on campus: A technological frames perspective on the process of technology appropriation*. Unpublished Doctoral Thesis, University of London, London.

Flores, Ò. (2015). Planificar la “flipped classroom”. *Escuela*, monográfico. Diciembre, pág 7-8.

Del Arco, I y Camats, R (2015): La formación de maestros en ‘flipped classroom”. *Escuela*, monográfico. Diciembre 2015, pág 16-17

Aportación 2. ¿De dónde venimos y a dónde vamos?. Flipped classroom en secundaria.

Francesc Clavera i Riera.

Es un proyecto que pretende trabajar el aprendizaje de los contenidos, habilidades y competencias de ciencias sociales de 4º de la ESO. Después de algunos años introduciendo cambios en la materia para profundizar y mejorar dicho aprendizaje, sentía la necesidad de romper con el ritmo y la dinámica de aula tradicional, romper con las metodologías docentes verticales y unidireccionales que giraban alrededor de la secuencia explicación-deberes-examen y que, fundamentalmente, se centraban en la repetición como forma de aprendizaje. Por ello, decidí organizar el curso alrededor de una nueva estrategia pedagógica como es la clase inversa o 'flipped classroom'. Los objetivos eran muy claros: pretendía acercar la motivación, la emoción y el aprendizaje al aula.

Agrupé los contenidos conceptuales de manera que pudieran trabajarse por proyectos, y así poder trabajar también competencialmente. Dado que la materia era de historia contemporánea y por tanto debíamos trabajar los hechos históricos más recientes que dieron forma a nuestra forma de vida actual, opté por poner el título ***"de dónde venimos y adónde vamos"*** al proyecto de curso.

Los objetivos generales son muy claros. Basta con que aprendan que *nada es casual hoy en día, que los hechos que vivimos, la manera de vivir, y la forma de pensar tienen en la disciplina histórica su estudio y su respuesta*. Es decir, que el pasado es la herramienta para entender el presente, y para forjar el futuro. Para ello tenía claro que debíamos "pisar la calle", abrir los ojos y mirar alrededor, y poder así encontrar la motivación y justificación de los hechos del pasado que trabajaríamos.

Y hacerlo cediendo el protagonismo a los alumnos, que ellos fueran los protagonistas del aprendizaje, que aprendieran haciendo. Es por eso que el papel del docente debía cambiar. El centro de gravedad ya no era el profesor, sino ellos mismos; mi papel en el aula era el de observar, guiar, proponer y acompañar.

Aportación 3. Innovación total en la escuela: el caso del colegio Claver de Lleida.

Joan Segura, Francisco Alaminos, Ramón Camats.

Venimos de clases magistrales, de unos horarios poco flexibles, de evaluaciones y notas para valorar las competencias del alumnado, de deberes, de espacios poco vistosos y tristes, de una educación centrada en unos cuántos, donde no se respetan los intereses de los otros, de un currículum donde sólo se la da importancia a las matemáticas y las lenguas, de una enseñanza donde se estimula poco la creatividad... esto se tenía que cambiar.

Además, se añade que el profesorado ha venido padeciendo, en cierta medida, un desanimo provocado por el hecho de trabajar con la máxima dedicación y esfuerzo, no conseguir entusiasmar al alumnado, y que, además, los resultados académicos de estos alumnos no se correspondan, en general, con el arduo trabajo y esfuerzo docente.

La pregunta que nos hacemos es ¿Por qué el aprender tiene que ser aburrido? cuando a edades tempranas todos los niños/as vienen contentos de la escuela. Este mismo debate que comentamos, también se produjo en las escuelas de Jesuitas de Cataluña. Llegaron a la conclusión que con esta metodología actual no se estaba influyendo en el proyecto vital del alumnado.

Por esta razón, desde el año 2009 empezaron a trabajar con un proyecto llamado “Horizonte 2020”, con el objetivo de crear la escuela del futuro. A partir de esta fecha, durante cuatro años han consultado a los alumnos, profesores, padres, políticos, a la empresa, al ámbito de la educación pública y concertada, a la iglesia,...Más de 12.000 personas debatieron y reflexionaron aportando 56.832 ideas. La finalidad era construir entre todos la escuela que querían para el siglo XXI.

El proyecto piloto se inicia en el curso 2014-2015 en tres de las 8 escuelas jesuitas que componen la red. Se hizo de manera simultánea en quinto de primaria y primero de ESO, en total 615 alumnos con unos cincuenta docentes, y también se añaden los niños/se de 3 años. Uno de los aspectos más innovadores es la creación de una nueva etapa intermedia (NEI) entre la educación primaria y secundaria (10 a 14 años), y un nuevo modelo pedagógico en la etapa de infantil.

El colegio Claver, es uno de los tres centros concertados donde los jesuitas de Cataluña están implantando el proyecto Horizonte 2020, con la idea de trabajo en red y trabajo estratégico que permita replicar esta experiencia en otros centros educativos de la red.

A día de hoy y en el segundo año de proyecto piloto, se puede afirmar que los buenos resultados comienzan a ser significativos y atractivos para toda la comunidad educativa.

Aportación 4. Aula Z: papel, lápiz y bytes.

Conxita Sabartrés, Isable Yagüe.

Aula Z es una web didáctica que nació de un proyecto colaborativo llevado a cabo en 2005 en el Institut Joan Brudieu entre las profesoras de Tecnología y Lengua Castellana: Conxita Sabartrés Sala e Isabel Yagüe Clua, respectivamente. Si bien desde esta fecha ha sufrido múltiples cambios, actualmente está formada por una web y cuatro blocs: Yo leo, y ¿tú?, Cuéntame en Aula Z, Cuadernos de Aula Z y AZ3 Digital.

Aula Z, desde sus inicios, ha sido siempre una forma de trabajar basada en la confluencia de dos metodologías: una convencional –*papel y lá*piz- y otra, innovadora TIC-TAC -*bytes*-, apreciable desde la utilización de una serie de herramientas TIC en sus orígenes hasta el establecimiento de niveles de competencia con los correspondientes EPA y EVA –*Entornos personal y virtual de aprendizaje*- del curso actual. La evolución en TIC pasó por una lenta evolución que nos condujo, primero, a la introducción paulatina de tareas colaborativas (blogs, webquests, webtasks, cazas del tesoro, etc.) y actividades interactivas como elementos complementarios de la programación; en una fase posterior, se estructuró la materia en unidades didácticas con sendas programaciones de aula, formadas por teoría, actividades (cuadernos de clase, tareas, interactivas, etc.), más un material complementario de consolidación, refuerzo y/o ampliación.

Llegados a este punto, el Instituto Joan Brudieu apostó por el Proyecto digital 1*1 (2010) y con él llegan las pizarras digitales de forma generalizada a todas las aulas de la ESO, adaptando una parte de los materiales, además de elaborar otros nuevos y centrarnos muy especialmente en el Plan lector y los Proyectos Tecno-Cast.

En la actualidad nuestro alumnado dispone de:
Los materiales vertebrados a través de una sola página web para ambas asignaturas, con idéntica estructura en la disposición y muy especialmente de las unidades didácticas, que constan de las secciones: *Para informarte* (teoría), *Para practicar* (cuadernos de clase, tareas, interactivas y actividades complementarias), *Plan lector, Para consultar* (diccionarios, compendios, etc.) y *Para el profesorado* (programación de aula de la UD)
Idéntico sistema de trabajo, con sus dos entornos: personal y virtual. El EPA se basa en un ritmo de aprendizaje individualizado que tiene en los cuadernos de clase y en las actividades interactivas su máxima expresión, pues las diversas actividades se catalogan según los tres niveles de competencia. El alumnado es consciente en todo momento del nivel que está trabajando puesto que se advierte gráficamente con asteriscos en los ejercicios de los cuadernos y las tareas y por el orden de aparición en las interactivas. Por otro lado, este sistema de niveles facilita el tratamiento de la diversidad en el aula, resultando así un tratamiento menos estigmatizador para el alumnado. Finalmente cabe destacar que este sabe en todo momento dónde está y puede vislumbrar hacia dónde puede ir.
Desarrollo importante de las tareas o actividades monográficas sobre aspectos concretos de las programaciones. En especial, hay que incidir en los Proyectos Tecno-Cast, ideados y trabajados desde ambas asignaturas con una metodología individual,

grupal y colaborativa (todo el grupo-aula y/o todo el curso) y bajo una apariencia de juego, práctica de taller, lecturas dramatizadas, webtask, webquests, etc. Buen ejemplo de ello son el *Conecta* o el *Rico, rico*.
El portafolio digital personal como sistema de organización, recopilación y custodia de los materiales que va elaborando el alumnado y, especialmente, la autoevaluación del proceso, facilidades, dificultades y propia superación.

A este punto hemos llegado tras once años; nuestros objetivos a corto plazo siguen siendo los mismos con los que empezamos: profundizar, ampliar y mejorar nuestros materiales y sistema metodológico, así como dar respuesta a las peticiones de compañeros,-as por lo que respecta a la traducción de los materiales de Tecnología al castellano.

Modelos organizativos para promover la atención a grupos vulnerables

PRESENTACIÓN**.** Joaquín Gairín Sallán, *Universitat Autònoma Barcelona.*

Modelos de Intervención en Contextos Educativos. Patricia Olmos, *Universitat Autònoma de Barcelona.*

Dimensiones organizativas para atender la diversidad. Diego Castro Ceacero y Cecilia Inés Suárez, *Universitat Autònoma de Barcelona*

Los directivos en la promoción de la justicia social. Cómo facilitan las universidades el compromiso con la justicia social de los directivos escolares. Estudio de casos y evidencias de éxito. Mireia Tintoré, *Universitat Internacional de Catalunya.*

Actuaciones organizativas de interés para grupos vulnerables. Visitación Pereda Herrero, *Universidad de Deusto*

Intervención socioeducativa a través del "Programa de urgencia: apoyo a personas en situación de pobreza y riesgo de exclusión social". *Mohammed El Homrani y Elena López Molina, Universidad de Granada*

Modelos organizativos para promover la atención a grupos vulnerables

Joaquín Gairín Sallán

La preocupación por la atención educativa a los grupos vulnerables, reconocida cada vez más en los discursos y prácticas de gobiernos e instituciones educativas, se impone como principal tema en la agenda educativa. Por una parte, las sociedades democráticas tienen presente los principios de equidad, inclusión y justicia social, garantizando que todos y cada uno de los estudiantes, y especialmente los más desfavorecidos, reciban un trato justo. Por otra parte, la falta de consideración de los colectivos más desfavorecidos tiene implicaciones sociales y económicas que nadie desea.

Establecido el principio y delimitado el interés, el problema reside en la materialización de las prácticas más adecuadas, si consideramos que la condición de vulnerabilidad es variable, coyuntural y relacionada con condiciones socio-culturales-económicas que desbordan el estricto marco educativo. No obstante, algo se ha avanzado en relación a la inclusión educativa, sobre todo en la enseñanza obligatoria, aunque poco más que el desarrollo de actuaciones focalizadas en la atención a la diversidad.

La extensión de las concepciones y prácticas de la escuela inclusiva a niveles de educación no obligatoria y el desarrollo de actuaciones reales vinculadas al desarrollo de un currículo para todos, siguen siendo un reto a conseguir. Las medidas organizativas, seguramente por estar menos investigadas y por tener efectos económicos más importantes, forman parte del mismo reto y nos enfrentan a su identificación, desarrollo y medición del impacto.

El presente simposio aporta referentes y ejemplos para conocer y debatir sobre las medidas organizativas que se pueden desarrollar para mejorar la atención a los colectivos vulnerables. Se presentan varios proyectos que ejemplifican realidades donde esas medidas están presentes, al mismo tiempo que se reflexiona sobre la función de las organizaciones y directivos en la promoción de la justicia social.

Aportación 1. Modelos de Intervención en Contextos Educativos.

Patricia Olmo

La condición de vulnerabilidad de un colectivo viene definida por múltiples variables: edad, género, condición de discapacidad, origen, por citar sólo algunas. En el contexto de trabajo que aquí se presenta, la variable referente es la participación en contextos educativos, más concretamente, la no participación en estos contextos. Si bien la educación es un factor clave de acceso y participación en contextos sociales y laborales, cabe considerar que la no participación confiere a la persona o colectivo una situación clara de vulnerabilidad. En este caso, son los jóvenes que deciden abandonar el sistema educativo de forma prematura. Entender por qué estos jóvenes toman esta decisión, qué factores la condicionan y sobre todo, contribuir a su intervención y prevención es el motivo de la reflexión actual.

La aproximación a los factores asociados al fenómeno de absentismo, abandono y deserción resulta compleja. Hablamos de un fenómeno multicausal (desmotivación, falta de interés, etapa educativa, figura docente, prácticas curriculares, etc.) y multicontextual (aula, centro educativo, familia, comunidad, etc.) (Elias y Molina, 2005; Jiménez y Gaete, 2013; SITEAL, 2008).

En la etapa educativa de secundaria se identifican los índices más elevados de abandono. Este fenómeno parece ser persistente en el contexto educativo de muchos países. España, por ejemplo, con cifras entre el 18% y el 25% (MECD, 2015) o países de América Latina como Costa Rica, con un 44% aproximadamente (MEP, 2013), exigen medidas urgentes y significativas. Son pertinentes, en este contexto, iniciativas como ACCEDES (http://edo.uab.cat/accedes/) en el ámbito universitario y el proyecto IDEAS (http://edo.uab.cat/ideas/) en el ámbito no universitario. Esta última iniciativa para el desarrollo educativo y sociocomunitario tiene como objetivo principal el contribuir a la prevención de la deserción y mejora de los índices de permanencia de los estudiantes de las secciones de nocturno de educación secundaria, siendo uno de sus objetivos operativos el desarrollo de acciones en cuatro ámbitos de intervención integrados: curricular, organizativo, profesional y comunitario (Gairín y Sánchez, 2011).

Caracterizada por una metodología de trabajo activa y participativa, IDEAS describe un modelo de intervención concreto, en un contexto educativo concreto. Nos referimos al espacio aula, como contexto educativo clave de intervención para la implementación de una estrategia globalizadora que permita minimizar y prevenir los factores de expulsión y repulsión: la orientación, la acción tutorial y la tutoría.

El desarrollo de una acción tutorial en el aula lleva asociado la consideración de estrategias y prácticas docentes más participativas y mediadoras, una programación curricular más significativa, cambios en la evaluación de los aprendizajes o el trabajo de la motivación y su fortalecimiento en el aula (Bonetto y Calderón, 2014; Jiménez y Gaete, 2013). La acción tutorial, por tanto, ha demostrado ser un potente recurso y modelo de intervención en contextos de educación (la educación secundaria) y muy especialmente para los colectivos vulnerables (los jóvenes que abandonan prematuramente). Dicho modelo de intervención requiere la organización de todos sus elementos constituyentes y atender al desarrollo curricular. El referente es encontrar, a

partir de los significados comunes y compartidos por todos, la suficiente flexibilidad metodológica para adaptarse a la diversidad de escenarios y contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bonetto, V.A. y Calderón, L.L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. PsicoPediaHoy, 16(1). Recuperado de http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula

Elias, R. y Molina, J. (2005). *La deserción escolar de adolescentes en Paraguay*. Asunción, Parguay: Instituto de Desarrollo.

Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: FIDECAP.

Jiménez, W. y Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128.

MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MEP (2013). *Abandono escolar en la secundaria costarricense: Estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012*. San José, C.R. : UNICEF.

SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina) (2008). Los adolescentes y sus condiciones materiales de vida (Cap. 1). En SITEAL (Ed.), *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* (pp. 33-60). Francia: UNESCO, Argentina: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Madrid: OEI. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/siteal2008.pdf

Aportación 2. Dimensiones organizativas para atender la diversidad.

Diego Castro Ceacero, Cecilia Inés Suárez

Diversos estudios de alcance internacional y en diferentes contextos sostienen que las personas y colectivos que quedan excluidos de la educación manifiestan mayores niveles de vulnerabilidad. Presentamos una investigación que estudia, en relación a la educación superior, cuáles son los colectivos con mayor riesgo de vulnerabilidad, los factores que causan la vulnerabilidad y las manifestaciones de ésta, además de indagar sobre las estrategias que permiten su identificación y mejora y considerar la importancia de los factores organizativos.

El proyecto ACCEDES fue reconocido por la Unión Europea como Proyecto ALFA·3 y fue desarrollado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la UAB (EDO: http://edo.uab.cat/es) durante los años 2012, 2013, 2014 y parte del 2015. La finalidad del proyecto era mejorar el nivel de éxito académico de los jóvenes pertenecientes a colectivos vulnerables o excluidos en las instituciones de educación superior de Latinoamérica. Para ello, se trabajó con 23 instituciones universitarias de países de la Región latinoamericana: Panamá, Costa Rica, Nicaragua, México, Guatemala, República Dominicana, Cuba, Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Uruguay, Brasil y Paraguay; además de universidades europeas en Francia, Portugal, Italia y España. La metodología de trabajo se formuló de forma participativa y partiendo de concepciones culturales que enfatizan la importancia de partir de las experiencias, expectativas y preocupaciones de las instituciones participantes. El referente es encontrar, a partir de los significados comunes y compartidos por los participantes, la suficiente flexibilidad metodológica para adaptarse a la diversidad de escenarios y contextos nacionales diferentes. Los resultados indican, por un lado, que los principales colectivos en riesgo de vulnerabilidad son: los indígenas, las mujeres, los discapacitados, las minorías étnicas y culturales, los estudiantes no habituales, la ruralidad, los inmigrantes y los colectivos con un IDH muy bajo (pobreza). En segundo lugar, hemos identificado los principales factores que pueden generar vulnerabilidad: la familia, determinadas características individuales, la conformación de las organizaciones y del sistema educativo y las políticas educativas. En tercer lugar, se ha constatado que la vulnerabilidad se manifiesta de forma diferente en cada una de las fases de la carrera académica de los alumnos. Finalmente y en relación a la intervención sobre la vulnerabilidad, hemos identificado la importancia de establecer una metodología de trabajo que incluya estrategias de intervención de muy diferente naturaleza, aunque la perspectiva organizativa es especialmente relevante.

Aportación 3. Los directivos en la promoción de la justicia social. Cómo facilitan las universidades el compromiso con la justicia social de los directivos escolares. Estudio de casos y evidencias de éxito.

Mireia Tintoré

Las actuales circunstancias en las aulas hacen necesario que las escuelas aprendan a conceder igualdad de oportunidades a personas procedentes de entornos muy distintos (Hay & Reedy, 2016). Ello requiere de directivos implicados con la equidad y la justicia social, aunque esta necesidad no fue contemplada por la academia hasta hace unos años. Sin embargo, últimamente se observa una explosión importante de literatura científica dedicada a estudiar el liderazgo educativo desde la perspectiva del fomento de la igualdad de oportunidades y la justicia social (Gaetane et al., 2009).

Teniendo en cuenta este contexto, nos planteamos cómo las universidades, especialmente las facultades de educación, pueden formar a los directivos o futuros directivos escolares en su compromiso por mejorar la justicia social en las escuelas, y cómo se puede ayudar desde la academia a vencer las resistencias que, a veces, se producen.

La investigación cualitativa analiza 14 casos correspondientes a otros tantos alumnos de un postgrado de liderazgo y dirección (PLD), donde una parte de la programación del postgrado consistía en comprometer a los participantes en la promoción de la justicia social en las aulas. Se considera que la creciente diversidad en las mismas requiere que los líderes educativos ayuden a crear oportunidades que permitan el éxito académico, personal y social de todos y cada uno de los estudiantes.

Siguiendo a Theoharis (2007), se planteó a los participantes la forma como estaban actuando en sus escuelas a favor de la equidad, qué resistencias habían encontrado en ese camino y qué estrategias habían desarrollado para continuar con su trabajo a pesar de las dificultades. Se analizan los casos y se presentan las conclusiones.

Entre las estrategias que los profesores señalan para favorecer la igualdad de oportunidades destacan algunas relacionadas con los directivos. En concreto, para favorecer la equidad se ve necesario que exista una mentalidad abierta y positiva hacia la inclusión por parte del equipo directivo; y que dicho equipo destine recursos y apoye y motive al profesorado en su compromiso con la equidad.

Los directivos también tienen un importante papel en ayudar a los profesores a vencer las resistencias que encuentran en su trabajo, proporcionando apoyo ante el sentimiento de falta de preparación o capacidad que a veces manifiestan, ayudandoles a desarrollar estrategias proactivas frente a las dificultades y gestionando el número de casos problemáticos en las escuelas (que tienden a aumentar cuando una escuela es eficazmente inclusiva).

Estas estrategias se resienten cuando no existe coordinación y seguimiento de los temas en los centros (apoyo cíclico) o cuando no existe apoyo por parte de las familias o éste es cíclico.

Se concluye recomendando que los programas de grado en educación y los postgrados de dirección de centros educativos incorporen conocimientos y competencias relacionados con la equidad y la sensibilidad cultural, y contribuyan a desarrollar profesores y directivos culturalmente responsables y comprometidos con la justicia social, si realmente se quiere dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

Aportación 4. Actuaciones organizativas de interés para grupos vulnerables.

Visitación Pereda Herrero

En los últimos años, el incremento de alumnos en situación de vunerabilidad en nuestros centros educativos ha evidenciado la necesidad de reflexionar acerca de las nociones de diversidad, acceso e inclusión, así como de analizar y mejorar las estrategias de aceptación, inclusión y promoción que las comunidades educativas despliegan en relación a ellos. La presentación busca, al respecto, los siguientes objetivos:

Precisar el concepto de personas o grupos en situación de vulnerabilidad, así como los de integración e inclusión, diferenciándolos entre sí.
Recoger los planteamientos de algunos de los principales expertos sobre el tema de la inclusión escolar y sus aportaciones más significativas (Ainscow, 2001; Essombra, 2006; Ryan, 2010)
Describir los resultados de una investigación llevada a cabo en dos centros de Bilbao (uno público y otro privado), que cuentan con un importante porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad, para conocer las actuaciones organizativas puestas en marcha y el nivel de éxito logrado.
Divulgar las conclusiones de la investigación y los ejemplos de buenas prácticas de actuaciones organizativas de interés para grupos vulnerables recogidas en ella.

La metodología utilizada ha sido de tipo cualitativo. Se han llevado a cabo entrevistas en los dos centros considerados, con la dirección y con una representación del profesorado, así como grupos de discusión con las AMPAS.

El análisis de los resultados se ha realizado a través del programa de análisis de contenido Atlas-ti y permite identificar, entre otras actuaciones de éxito: el uso por el profesorado de estrategias de incentivación de la participación de todos los estudiantes y de sus familias en actividades de aprendizaje, tanto escolar como extraescolar; la legitimación y el reconocimiento de los aprendizajes no escolares de las personas o grupos en situación de vulnerabilidad; y la posibilidad que estos presentan de enriquecer los aprendizajes escolares de todos los alumnos/as. También resultan positivas actuaciones como el uso de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción, así como otras destinadas a fomentar un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula y la disponibilidad de recursos de apoyo para quienes lo requieran o la organización del aula en grupos interactivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ainscow, M.(2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Ryan (2010). Promoting social justice in schools: principals political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.

Aportación 5. Intervención socioeducativa a través del "Programa de urgencia: apoyo a personas en situación de pobreza y riesgo de exclusión social".

Mohammed El Homrani, Elena López Molina

A través de la Organización no Gubernamental (ONG) denominada Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL) se desarrolla durante el año 2015 el "*Programa de urgencia: apoyo a personas en situación de pobreza y riesgo de exclusión social*", para dar cobertura a las necesidades básicas de estas persona.

Las circunstancias actuales y la economía han sido una de las principales causas del aumento de situaciones vulnerables de muchas familias, llevándolas a una realidad que supone un riesgo de exclusión social. Esta realidad lamentable es objeto de preocupación tanto en nuestro país como a nivel internacional (FIESSA, 2013; PNUD, 2013; UNICEF España, 2011; por ejemplo.

Este tipo de programas se ha desarrollado en zonas de Madrid, Almería, Granada, Barcelona y Toledo, donde MPDL tiene sede y experiencia en otros proyectos. La presente aportación se centra en la provincia de Granada donde se ha trabajado con 74 familias, entre las cuales se encontraban: 78 mujeres, 45 hombres, 70 mujeres menores y 87 hombres varones, haciendo un total de 280 personas.

Para el desarrollo del proyecto se ha trabajado de forma coordinada con los Servicios Sociales y el Técnico de MPDL, haciéndolo a través de 4 fases de intervención. La aportación presenta y profundiza las distintas fases de intervención y analiza los procesos organizativos implicados en este tipo de programas de intervención socio-educativa.

En todo caso, prima el atender las situaciones de emergencia social y necesidades básicas de personas en situación de pobreza y riesgo de exclusión social, para garantizar su salud y condiciones mínimas de vida. Y por otro lado, ofrecer una ayuda, través de planes de apoyo a familias en situación de pobreza y emergencia social y proporcionar ayudas económicas para la cobertura de necesidades básicas y otros gastos a familias en situación de pobreza y emergencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

FIESSA (2013). *Desigualdad y derechos sociales. Análisis y perspectivas 2013*. Madrid: Caritas Española.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso. Nueva* York (Estados Unidos de América).

UNICEF España (2011). *La desnutrición infantil. Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento.* Madrid: UNICEF España.

Innovaciones en los centros educativos.

Coordinadora. Isabel Del Arco

La educación del s XXI se enfrenta a grandes desafíos que obligan a una profunda transformación. Para poder dar respuesta a las necesidades sociales, a la generación rápida y cambiante del conocimiento es preciso un nuevo andamiaje educativo.

Este cambio se generará gracias al impulso individual y colectivo de los profesionales de la educación en colaboración con la propia comunidad educativa, compartiendo un proyecto común.

El cambio que se precisa obliga a actuar sobre el currículum, las infraestructuras, los recursos, los métodos, las prácticas educativas, sobre la cultura organizacional, etc. Obliga a un trabajo en red, a una interconexión entre los innovadores que actúen de elementos catalizadores que provoquen pequeños cambios que deriven en una verdadera transformación.

Este simposio quiere generar una interconexión más entre los diferentes nódulos que conforman la comunidad educativa, con la presentación de diferentes propuestas innovadoras en etapas educativas, hasta ahora resistentes al cambio, como son la educación secundaria y terciaria. Las experiencias que aquí se presentan, se suman a otras que en diferentes foros se están dando a conocer y que confirman que algo se mueve a todos los niveles en nuestro sistema educativo.

La aplicación de modelos de clase invertida, la transformación total y de forma global en un centro educativo desde la educación infantil, la educación primaria y secundaria y por último los cambios generados por la transdisciplinariedad aplicada desde la tecnología y el estudio de la lengua, son algunos ejemplos claros que aquí se presenta.

Ponentes que participarán:
Del Arco, I
Silva, P
Clavera, F
Segura, J
Sabartrés C y Yagüe, I

FLIPPED CLASSROOM EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: el caso de la formación de maestros y psicopedagogos.

Del Arco, I.; Flores, O. y Silva, P.

Vivimos en una sociedad que se está acostumbrando a absorber rápidamente la información, no sólo en formato textual sino también audiovisual, con una conexión permanente a la red (Del-Arco, 2015)[51]. Esta realidad puede extenderse en diferentes ámbitos, también en el universitario, con estudiantes cada vez más *digitalizados* y familiarizados con la tecnología.

Por otra parte, esta inmediatez implica que cada vez más los estudiantes prefieren conocimientos significativos y prácticos, transmitidos a través de información que puedan consumir de forma activa.

Esta realidad constituye un auténtico reto en las aulas universitarias, que en muchas ocasiones siguen reproduciendo modelos de enseñanza centrados en el profesor y sujetos a la lección magistral como única estrategia metodológica.

Por ello, una apuesta por un modelo pedagógico basado en la *flipped classroom* puede llegar a ser una respuesta ajustada a estas circunstancias. Los estudios muestran que a través de este método el alumno asume un mayor compromiso con el aprendizaje individual y coopera en el aprendizaje colectivo.

Flipear la clase permite a los estudiantes disponer de la información fuera del aula, facilitada por profesor ya sea directamente o a través de guías para que él mismo la seleccione i analice.

De manera complementaria, en el aula se realizarán tareas prácticas que contarán con la guía del profesor, el material consultado y el trabajo con sus pares. De este modo se construye el conocimiento en un ambiente de aprendizaje cooperativo y a través de la exploración, discusión, negociación, debate y finalmente presentación (Hsu, 2002)[52]. Además, este método favorece un cambio de rol real tanto del profesorado como del estudiantado (Flores, 2015)[53]

A continuación se expone la experiencia desarrollada en la formación inicial de maestros desde el modelo *flipped*. Una de las quejas de nuestros aspirantes a futuros maestros es que en las aulas universitarias se tiende a informar de diferentes metodologías de trabajo con los alumnos, pero expuestas desde una única metodología de trabajo en clase, la lección magistral (Del Arco,I; Camats, R, 2015)[54]

---

[51] Del Arco, I (2015): 'Flippear', siendo alumno digital, desde el trabajo cooperativo. Escuela, monográfico. Diciembre 2015, pág 5-6

[52] Hsu, Wei-Yuan (2002). Online education on campus: A technological frames perspective on the process of technology appropriation. Unpublished Doctoral Thesis, University of London, London

[53] Flores, Ò. (2015). Planificar la "flipped classroom". Escuela, monográfico. Diciembre 2015, pág 7-8

[54] Del Arco, i; Camats, R (2015): La formación de maestrosen 'flipped classroom". Escuela, monográfico. Diciembre 2015, pág 16-17

Asumimos el reto de trabajar en el aula universitaria con otro modelo metodológico para que los estudiantes de magisterio conozcan desde la propia experiencia otra forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y puedan decidir, desde el conocimiento práctico y el modelaje, sus métodos cuando ejerzan como docentes.

¿DE DÓNDE VENIMOS Y A DÓNDE VAMOS?. #flippedclasssroom en secundaria.

Clavera, F.

Es un proyecto que pretende trabajar el aprendizaje de los contenidos, habilidades y competencias de ciencias sociales de 4º de la ESO. Después de algunos años introduciendo cambios en la materia para profundizar y mejorar dicho aprendizaje, sentía la necesidad de romper con el ritmo y la dinámica de aula tradicional, romper con las metodologías docentes verticales y unidireccionales que giraban alrededor de la secuencia explicación-deberes-examen y que, fundamentalente, se centraban en la repetición como forma de aprendizaje.

Por ello, decidí organizar el curso alrededor de una nueva estrategia pedagógica como es la clase inversa o flipped classroom. Los objetivos eran muy claros: pretendía acercar la motivación, la emoción y el aprendizaje al aula.

Agrupé los contenidos conceptuales de manera que pudieran trabajarse por proyectos, y así poder trabajar también competencialmente. Dado que la materia era de historia contemporánea y por tanto debíamos trabajar los hechos históricos más recientes que dieron forma a nuestra forma de vida actual, opté por poner el título ***"de dónde venimos y adónde vamos.."*** al proyecto de curso

Los objetivos generales son muy claros. Basta con que aprendan que *nada es casual hoy en día, que los hechos que vivimos, la manera de vivir, y la forma de pensar tienen en la disciplina histórica su estudio y su respuesta*. Es decir, que el pasado es la herramienta para entender el presente, y para forjar el futuro. Para ello tenía claro que debíamos "pisar la calle", abrir los ojos y mirar alrededor, y poder así encontrar la motivación y justificación de los hechos del pasado que trabajaríamos.

Y hacerlo cediendo el protagonismo a los alumnos, que ellos fueran los protagonistas del aprendizaje, que aprendieran haciendo. Es por eso que el papel del docente debía cambiar. El centro de gravedad ya no era el profesor, sino ellos mismos; mi papel en el aula era el de observar, guiar, proponer y acompañar.

INNOVACIÓN TOTAL EN LA ESCUELA: el caso del colegio Claver de Lleida.

Segura, J.; Alaminos, F. y Camats, R.

Venimos de clases magistrales, de unos horarios poco flexibles, de evaluaciones y notas para valorar las competencias del alumnado, de deberes, de espacios poco vistosos y tristes, de una educación centrada en unos cuántos, donde no se respetan los intereses de los otros, de un currículum donde sólo se la da importancia a las matemáticas y las lenguas, de una enseñanza donde se estimula poco la creatividad... esto se tenía que cambiar.

Además, se añade que el profesorado ha venido padeciendo, en cierta medida, un desanimo provocado por el hecho de trabajar con la máxima dedicación y esfuerzo, y, no conseguir entusiasmar al alumnado, y que, además, los resultados académicos de estos alumnos no se correspondan, en general, con el arduo trabajo y esfuerzo docente.

La pregunta que nos hacemos es ¿Por qué el aprender tiene que ser aburrido? cuando a edades tempranas todos los niños/as vienen contentos de la escuela. Este mismo debate que comentamos, también se produjo en las escuelas de Jesuitas de Cataluña. Llegaron a la conclusión que con esta metodología actual no se estaba influyendo en el proyecto vital del alumnado.

Por esta razón, desde el año 2009 empezaron a trabajar con un proyecto llamado “Horizonte 2020”, con el objetivo de crear la escuela del futuro. A partir de esta fecha, durante cuatro años han consultado a los alumnos, profesores, padres, políticos, a la empresa, al ámbito de la educación pública y concertada, a la iglesia,...

Más de 12.000 personas debatieron y reflexionaron aportando 56.832 ideas. La finalidad era construir entre todos la escuela que querían para el siglo XXI.
El proyecto piloto se inicia en el curso 2014-2015 en tres de las 8 escuelas jesuitas que componen la red. Se hizo de manera simultánea en quinto de primaria y primero de ESO, en total 615 alumnos con unos cincuenta docentes, y también se añaden los niños/se de 3 años. Uno de los aspectos más innovadores es la creación de una nueva etapa intermedia (NEI) entre la educación primaria y secundaria (10 a 14 años), y un nuevo modelo pedagógico en la etapa de infantil.

El colegio Claver, es uno de los tres centros concertados donde los jesuitas de Cataluña están implantando el proyecto Horizonte 2020, con la idea de trabajo en red y trabajo estratégico que permita replicar esta experiencia en otros centros educativos de la red.

A día de hoy y en el segundo año de proyecto piloto, se puede afirmar que los buenos resultados comienzan a ser significativos y atractivos para toda la comunidad educativa.

AULA Z: papel, lápiz y bytes

Sabartrés, C.; Yagüe, I.

Aula Z es una web didáctica que nació de un proyecto colaborativo llevado a cabo en 2005 en el Institut Joan Brudieu entre las profesoras de Tecnología y Lengua Castellana: Conxita Sabartrés Sala e Isabel Yagüe Clua, respectivamente Si bien desde esta fecha ha sufrido múltiples cambios, actualmente está formada por esta web y cuatro blocs: Yo leo, y ¿tú?, Cuéntame en Aula Z, Cuadernos de Aula Z y AZ3 Digital.

Aula Z, desde sus inicios, ha sido siempre una forma de trabajar basada en la confluencia de dos metodologías: una convencional –*papel y lá*piz- y otra, innovadora TIC-TAC -*bytes*-, hecho que se aprecia desde la utilización de una serie de herramientas TIC en sus orígenes, hasta el establecimiento de niveles de competencia, con los correspondientes EPA y EVA –*Entornos personal y virtual de aprendizaje*- del curso actual, pasando por una lenta evolución que nos condujo, primero, a la introducción paulatina de tareas colaborativas (blogs, webquests, webtasks, cazas del tesoro, etc.) y actividades interactivas como elementos complementarios de la programación; en una fase posterior, se estructuró la materia en unidades didácticas con sendas programaciones de aula, formadas por teoría, actividades (cuadernos de clase, tareas, interactivas, etc.), más un material complementario de consolidación, refuerzo y/o ampliación.

Llegados a este punto, el Instituto Joan Brudieu apuesta por el Proyecto digital 1*1 (2010) y con él llegan las pizarras digitales de forma generalizada en todas las aulas de la ESO, con lo cual adaptamos una parte de los materiales, además de elaborar otros nuevos y centrarnos muy especialmente en el Plan lector y los Proyectos Tecno-Cast.

En la actualidad nuestro alumnado dispone de:

Los materiales vertebrados a través de una sola página web para ambas asignaturas, con idéntica estructura en la disposición y muy especialmente de las unidades didácticas, las cuales constan de las secciones: *Para informarte* (teoría), *Para practicar* (cuadernos de clase, tareas, interactivas y actividades complementarias), *Plan lector, Para consultar* (diccionarios, compendios, etc.) y *Para el profesorado* (programación de aula de la UD)
Idéntico sistema de trabajo, con sus dos entornos: personal y virtual. El EPA se basa en un ritmo de aprendizaje individualizado que tiene en los cuadernos de clase y las actividades interactivas su máxima expresión, pues las diversas actividades se catalogan según los tres niveles de competencia. El alumnado es consciente en todo momento del nivel que está trabajando puesto que se advierte gráficamente con asteriscos en los ejercicios de los cuadernos y las tareas y por el orden de aparición en las interactivas. Por otro lado, este sistema de niveles facilita el tratamiento de la diversidad en el aula, resultando así un tratamiento menos estigmatizador para el alumnado. Finalmente cabe destacar que este sabe en todo momento dónde está y puede vislumbrar hacia dónde puede ir.

Desarrollo importante de las tareas o actividades monográficas sobre aspectos concretos de las programaciones. En especial, hay que incidir en los Proyectos Tecno-Cast, ideados y trabajados desde ambas asignaturas con una metodología individual, grupal y colaborativa (todo el grupo-aula y/o todo el curso) y bajo una apariencia de juego, práctica de taller, lecturas dramatizadas, webtask, webquests, etc. Buen ejemplo de ello son el *Conecta* o el *Rico, rico*.

El portafolio digital personal como sistema de organización, recopilación y custodia de los materiales que va elaborando el alumnado y, especialmente, la autoevaluación del proceso, facilidades, dificultades y propia superación.

A este punto hemos llegado tras once años; nuestros objetivos a corto plazo siguen siendo los mismos con los que empezamos: profundizar, ampliar y mejorar nuestros materiales y sistema metodológico, así como dar respuesta a las peticiones de compañeros,-as por lo que respecta a la traducción de los materiales de Tecnología al castellano.

Entornos organizacionales de aprendizaje para escuelas que aprenden en el siglo xxi

David Ávarez, Linda Castañeda, José Arjona, Carlos Magro

En esta comunicación exponemos los principales componentes y dinámicas de creación de los Entornos Organizacionales de Aprendizaje (OLE) en el contexto de la escuela.

Casi desde el momento mismo en que empieza la conversación de los últimos años en torno a los entornos personales de aprendizaje, ha habido interés en el análisis de lo que podríamos considerar la visión de conjunto, de equipo o de organización de esos entornos, o lo que es lo mismo, la visión del cómo aprenden las organizaciones en el S. XXI. Los Entornos Organizacionales de Aprendizaje (Ravet y Attwell, 2007).

Si usáramos a modo de analogía la definición de PLE de Adell y Castañeda (2010 y el desarrollo posterior de Castañeda y Adell, 2013) diríamos que un entorno organizacional aprendizaje es ***el conjunto de fuentes de información, herramientas, actividades, mecanismos cognitivos y redes de personas que usa una organización de forma asidua para aprender***. Pero además son todas las relaciones entre sus elementos, e incluye además la forma en la que organizamos esos elementos en nuestras narrativas, la forma en que lo contamos, la forma en la que entendemos que encajan tecnologías, filosofías, estructuras, acciones y pensamiento todo en uno. A ese encaje sistémico – a ese entramado sociomaterial (Reisas, 2013)- es a lo que llamamos entorno organizacional de aprendizaje.

De forma analítica lo podríamos dividir incluso en los mismos tres niveles a los que nos referimos cuando hablamos entornos personales de aprendizaje, es decir: (1) Herramientas, fuentes de información, actividades y mecanismos que usa nuestra organización para acceder y adquirir información, tanto de fuera como dentro de la organización (Y aquí radica gran parte de la complejidad de un OLE frente a un PLE). (2) Herramientas, fuente de información, actividades y mecanismos que usa nuestra organización para crear contenidos por crear artefactos culturales que le permitan la reflexión. (3) Herramientas, fuentes de información, actividades y mecanismos que usan esta organización para compartir con otras personas otras redes y otras organizaciones, incluso los mecanismos y actividades que usa para relacionarse con nuestros propios PLE, con los PLE de sus integrantes. Pero a esos tres niveles habría que agregar un cuarto componente que resulta vital: (4) la visión compartida que tienen los miembros de la organización sobre cómo esos elementos se relacionan entre sí, funcionan de una manera concreta y tienen una finalidad común.

Así, un OLE no sería la conjunción, ni la intersección de los de PLE de los integrantes de la organización, sino mucho más que todo eso, la expresión de la visión compartida del modelo de aprendizaje organizacional de esa comunidad.

Sin embargo, si explicitar estos OLE y sus elementos en las instituciones en general resulta difícil, materializar estos niveles en el contexto de la escuela resulta más complejo si cabe. Significa hacer un esfuerzo por ir desde los modelos de organización inteligente de Senge (1993), pasando por Hargreaves (1998) o Bolivar (2001), e

intentar analizar no sólo cómo son, sino cómo analizarlos, evaluarlos y, cómo no, fomentarlos para mejorar la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila, Fiorucci, M. (Eds). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologias de la Información y la Comunicación y la Intelectualidad en las aulas. Marfil, Roma TRE Universita degli studi.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Contexto educativo: Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías. Año III. Núm, 18. http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf

Castañeda, L., y Adell, J. (Eds.) (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil. https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30427/1/CastanedayAdelllibroPLE.pdf

Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 49, 16-24.

Ravet, S., y Attwell, G. (2007). POLE: Personal & Organisational Learning Environment. ePIC Proceedings 2007, 299-302.

Senge, P. (1993). La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. *Ediciones Juan Garnica, SA*.

Relación de los procesos de gestión curricular y las prácticas pedagógicas docentes

Guillermo Andrés Rodríguez Molina

INTRODUCCIÓN. La presente contribución tiene como propósito evidenciar parte de la investigación doctoral en curso, cuyo foco principal es el “liderazgo pedagógico” en escuelas municipales de dos regiones de Chile (Bío Bío y Araucanía) los procesos de gestión curricular que llevan a cabo y su relación con las prácticas pedagógicas. Estos líderes, según el estado del arte serían los Jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas, que en otros países son llamados jefes de áreas, coordinadores académicos, vicerrectores académicos.

Si bien existe amplio cuerpo empírico y teórico con respecto al liderazgo escolar, estos se han centrado principalmente en la figura de los directores de las organizaciones escolares, los cuales (según se ha demostrado) están sometidos a una multiplicidad de funciones siendo las de orden pedagógico y curricular las que ocupan el menor porcentaje del tiempo en llevarse a cabo por el director.

OBJETIVOS (GENERALES). Analizar las relaciones entre los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas con las prácticas pedagógicas docentes en escuelas municipales de Chile.

Establecer y validar un modelo de gestión curricular que mejora las prácticas pedagógicas.

MÉTODO. El método utilizado en la investigación es mixto. En el diseño cualitativo se utilizó el estudio de casos múltiples. Como estrategias de recolección de información se utilizó la observación participante, la entrevista semiestructurada, y el análisis documental.

En la fase cuantitativa se utilizó un cuestionario, diseñado a partir de la teoría e investigaciones existentes. La validación del mismo se realizó mediante juicio de 10 expertos de distintas universidad y relacionados con la temática de estudio. Aplicado vía online a los JUTP de ambas regiones.

La muestra en ambos diseños, fueron jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas de escuelas municipales. En el diseño CUALI la selección se hizo a través de características generales: matrícula del establecimiento, área geográfica y número de docentes del establecimiento. Seleccionando seis casos para ello.

RESULTADOS (PRELIMINARES). Las prácticas que desarrollan los JUTP son identificadas por la literatura como aquellas de orden curricular o pedagógico.

Utilizan sobre el 70% del tiempo en actividades técnico-pedagógicas.
Los JUTP son reconocidos por los docentes como quienes dirigen todas las acciones propias del ámbito pedagógico.

Tanto docentes como JUTP manifiestan una alta complementariedad e impacto directo entre las prácticas docentes y procesos de gestión curricular, calificándolos como de primer orden para el óptimo desarrollo del trabajo escolar.

CONCLUSIONES (PRELIMINARES). Las prácticas de los JUTP son esenciales para un adecuado trabajo de los docentes, pues los procesos de gestión curricular que llevan a cabo son claves para las prácticas docentes. En este contexto, ellos son reconocidos como los lideres pedagógicos al interior de las organizaciones escolares por la función que realizan y las relaciones profesionales que propician.

Existe un alto impacto de los procesos de gestión y las prácticas pedagógicas docentes.

Existen ciertas acciones como la evaluación formal del profesorado y los espacios de reflexión que su frecuencia es baja con respecto a la importancia que ellos mismo señalan.

Posters

Educación exitosa para todos y todas: evidencias y propuestas para promover procesos de investigación educativa

Asunción Manzanares Moya, José Sánchez-Santamaría, Francisco Javier Ramos Pardo, Pablo Sánchez-Antolín, María José Galván Bovaira, Isabel María Gómez Barreto, Irene Martínez Marín

INTRODUCCIÓN

La educación exitosa para todas las personas es uno de los principales desafíos de las políticas educativas de muchos países. Esta preocupación se vincula con las aspiraciones generadas en el marco del movimiento *Education for All* promovido desde la UNESCO (1990), y da contenido al desarrollo del Derecho a la Educación más allá de la oferta y el acceso educativo. Así pues, tratar de responder a los retos de una educación de calidad en un proceso de equidad, implica considerar las condiciones de acceso y permanencia conectadas a la necesidad de garantizar un adecuado rendimiento académico para todos y todas (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2012).

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar y analizar, partiendo de una metodología descriptiva, el conocimiento generado a través de los diversos procesos de investigación llevados a cabo por el Grupo consolidado de Investigación en Orientación, Calidad y Equidad Educativa (GRIOCE) de la Universidad de Castilla-La Mancha (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2012, 2014, 2016). En concreto, el trabajo realizado intenta dar respuesta a tres cuestiones, a saber: a) ¿Cuál ha sido el contexto social y político de evolución de la educación exitosa en el marco de un enfoque de equidad? b) ¿Qué propuesta de definición de educación exitosa es posible articular? y c) ¿Qué elementos son susceptibles de incorporarse a una modelización de la educación exitosa?

RESULTADOS

Los resultados obtenidos informan de que el contexto social y político de la educación exitosa ha experimentado un notable cambio en los últimos años, donde la prioridad ya no es solo la mirada sociológica (cuestiones de estratificación y desigualdad social) sino pedagógica (procesos educativos exitosos al interior del sistema educativo con proyección sobre el contexto social). Junto a valores como la inclusión, la justicia educativa vinculada al currículum empieza a emerger con fuerza, así como una nueva relación entre equidad y excelencia como elementos definidores de un nuevo marco de educación exitosa para todos y todas. Del mismo modo, el trabajo realizado nos ha permitido apuntar una primera definición de educación exitosa: aquella que es capaz de generar condiciones y experiencias, para que todo el alumnado sea capaz de obtener un aprendizaje relevante y con sentido, que les aporte las herramientas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía activa y el desarrollo de una vida plena. Y por último, nos encontramos delimitando las dimensiones de un modelo de educación exitosa integrado por: dimensión de calidad, de equidad y orientación.

CONCLUSIÓN

El trabajo realizado nos anima a seguir profundizando en los factores asociados a una educación exitosa, poniendo en valor la importancia de conectar los procesos de elaboración de discurso teórico con las necesidades y demandas de los contextos educativos. Así mismo, se requiere intensificar el trabajo de investigación en el contraste científico de la educación exitosa en torno a criterios de calidad sometidos al rigor empírico.

Formación docente e innovación pedagógica (FODIP)

Comunicaciones orales

Ser profesor intercultural. Co-reflexión a partir de narrativas biográficas

Adán Hernández Morgan, Rosario Guadalupe Chávez Moguel, Nancy Leticia Hernández Reyes

En este documento se presentan reflexiones teórico-metodológicas sobre la educación intercultural como propuesta para la formación de profesores interculturales en México. El ejercicio reflexivo se realizó a partir de narrativas autobiográficas elaboradas por profesores indígenas noveles en servicio en las cuales se recuperan las vivencias y significados construidos durante su formación inicial, así como de sus experiencias de práctica docente que han realizado en escuelas primarias periféricas de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Recuperando a Skliar y Larrosa (2009) consideramos que la experiencia tiene ese entramado de posibilidades que nos permite visibilizar en los profesores los argumentos que tienen sobre *ser* profesores interculturales, es decir interesa recuperar "el *eso* de la experiencia, el quién (sujeto) de la experiencia (…) y el movimiento mismo de la experiencia" (p. 18) es decir, lo que lo forma y transforma. Más allá de cualquier recomendación sobre las características que deben tener, o con los requisitos que deben cumplir para ser profesores interculturales, lo fundamental se encuentra en las vivencias que los atraviesan como agentes y el proceso de reflexividad que posibilita accionar sobre la estructura (Giddens; 2006) y asumir una postura ante lo que significa la educación intercultural más allá de lo institucional.

Quienes acá posibilitan nuestras reflexiones son colaboradores que se formaron como profesores interculturales en la Escuela Normal Primaria "Lic. Manuel Larraínzar" en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y realizaron sus prácticas docentes en escuelas primarias periféricas de la misma ciudad, en el marco del Plan del Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (SEP, 2004). De entrada hay una orientación específica que se apuntala en el plan de estudios mencionado, es decir que para ser profesores interculturales desde la normatividad de la institución, se requiere una preparación para atender escuelas indígenas. Hay normas, lineamientos y criterios curriculares y educativos que determinan rasgos y características a considerar para la formación de los profesores interculturales respondiendo a los principios de la política educativa. Pero la experiencia con lo instituido, la vuelta al contexto, la reflexividad con lo institucional apertura otras posibilidades de ese *ser* profesores interculturales, esa otra posibilidad es la que interesa destacar.

¿Qué características específicas debe tener un profesor para ser intercultural?, ¿cuáles son las orientaciones y lineamientos que establece la política educativa para ser profesores interculturales? y, ¿cuáles son las orientaciones específicas que desde las instituciones formadoras de docentes se consideran fundamentales para el logro del perfil? Estas y otras preguntas guiaron nuestras reflexiones. Se hace énfasis en la postura que los profesores asumen como agentes educativos interculturales, resaltando entre ellas, rasgos identitarios pero sobre todo el pensamiento que guía sus acciones.

Aprendizaje autorregulado y Educación libertaria. Como los nuevos métodos de enseñanza pueden desarrollar aprender a aprender en educación primaria.

Ana García Díaz

RESUMEN

¿Están las escuelas tradicionales educando a sus alumnos para aprender de forma autorregulada? ¿Están teniendo en cuenta las necesidades de los niños? ¿Cuáles son esas necesidades? Nuestra investigación en curso trata de dar respuesta a estas cuestiones estableciendo comparaciones entre las habilidades de autorregulación que desarrollan los niños de primaria en escuelas democráticas y tradicionales. Esta investigación es un estudio de casos múltiple que pretende descubrir cuál de los dos métodos puede desarrollar en mayor medida la competencia de aprender a aprender y porqué. Es decir, cuales son las diferencias entre metodologías que hace que una sea más operativa a la hora de desarrollar esta competencia que la otra.

ABSTRACT

Are our traditional schools encouraging children to be self-sufficient learners? Are they taking in account real pupils needs? Which are those needs? Our work in progress is trying to answer this questions establishing a comparison between self-regulation skills that pupils develop in Primary Democratic and Traditionals schools. This research is a multiple case study where we want to find out which one of this methods can reach their self-regulated learning skills and why. Specifically, which ones are the differences that make one methodology develop this skills better than the other one.

Las TIC en la práctica educativa de docentes de Educación Básica, Estado de México

Atzel Antonio Batalla Almazán, Héctor Iván Guadarrama Hernández, Denisse Jezabel Lugo Batalla

En la sociedad de la información y comunicación en la que estamos inmersos es necesario para los alumnos y las alumnas propiciar ambientes de aprendizajes acordes a su realidad social, ante los escenarios que se presenta tal es el caso del uso de las Tecnologías de la Educación y la Comunicación que permiten generar un progreso educativo, desarrollo social y cultural, así como un futuro incluyente, de tal manera en México se presentaron diferentes esfuerzos a través de iniciativas que permitieron incluir en materia educativa el uso de herramientas tecnológicas con el objetivo de insertar a las nuevas generaciones al campo tecnológico global de la información y comunicación, es de ahí que en el 2004 se dio la iniciativa del programa de enciclomedia, que tuvo el objetivo de dotar a todas la escuelas de educación básica del país de infraestructura tecnológica como computadoras, proyectores, e interactivos; la cual no tuvo la continuidad e impacto que se esperaba, las causas fueron variadas como: la falta de sistemas de electricidad básicos en las instituciones, un diagnostico contextual previo, las barreras de conocimientos de los docentes en usos de las tecnologías. Se destinaron computadoras pizarrones electrónicos y proyectores a todas las aulas de 5to grado en las cuales se podía trabajar sin internet ya que toda la información estaba pre cargada en los equipos.

La imagen del currículo: Una postura dialógico-educativa en el horizonte de las sociedades abiertas

Juan Diego Hernández

La dimensión de pensamiento que se aborda en este trabajo, tiene la intención de hacer una de-construcción de la visión curricular anclada regularmente al horizonte fijo del plan de estudios; pudiendo en esta reestructuración, religarlo al entramado dialógico que inaugura el "*Mundo de la vida"* (Lebenswelt) como dimensión de trabajo filosófico en Husserl, Heidegger y Habermas[55]. Permitiendo a partir de esta postura, asumir la posibilidad de una fundamentación educativa que comprenda su camino en la intervención contingente de las problemáticas más apremiantes de la realidad en su actuar histórico, social, estético y político; abriendo a su vez, la posibilidad de inquirir sobre ello en el evento de *Acción comunicativa*[56] que se planea fundar en los procesos de *enseñanza –aprendizaje, los cuales requieren de un* despertar mediado en la relación didáctico-dialógica contenida en la imagen cinematográfica, como propuesta de agudización del discurso pedagógico en la necesidad de aunar el lenguaje de la asignatura con los fenómenos móviles de la vida.

De lo anterior, surge una crítica fundante a la visión técnico-normativa que contiene la estructura educativa contemporánea; partiendo entonces, no de la totalidad cambiante del escenario categórico de la estructura política del currículo asignaturista, sino de la consistencia que la existencia, en su construcción significativa y contingente, tiene para aportar en la experiencia pedagógica del estamento curricular desde una lógica moderna, incluyente y deliberativa del contexto de clase que tiende su discurso hacia la vida.

Por lo anterior, el programa a trabajar estará orientado a abrir un debate desde la *Acción comunicativa* habermasiana, permitiendo con esto, un camino que desde la pedagogía vincule al cine[57] como escenario de participación dialógica e intersubjetiva; lo que implica la apertura de procesos didáctico-pedagógicos, que en el construir lectores desde la apreciación fílmica, consoliden comunidades de comunicación críticas y emancipadas de la relación común, impresionista o doxástica con el conocimiento. Lo cual permita resolver, o al menos discutir, los asuntos más apremiantes de la sociedad circundante; generando con esto, escenarios que dinamicen prácticas ciudadanas en el horizonte constructivo de culturas de paz y

---

[55] Es importante aclarar que la postura de trabajo en el concepto de *Mundo de la vida* la tomaremos desde Habermas, aunque hay una clara juntura critica en el desarrollo del desplazamiento habermasiano de la conciencia a la comunicación, lo cual es una crítica contundente a la fenomenología husserliana de la cual nos ocuparemos en el trabajo como un antecedente, el cual será retomado por Heidegger y finalmente reorientado por Habermas en su Teoría de la acción comunicativa.

[56] La dimensión de Acción comunicativa se toma de la Teoría de la acción comunicativa *(Theorie des kommunikativen handelns)* publicada por el filósofo alemán Jürguen Habermas en 1981.

[57] Para la exposición se ha decidido tomar únicamente al cine como dinámica estético comunicativa debido a su fecunda inmiscusión en las dinámicas sociales. También tenemos presente que el cine es la elección de esta reflexión (no siendo la única) y que cualquier forma de arte, en su diversidad de formas y estructuras, posibilita dinámicas comunicativas e intersubjetivas de solución de problemas en contextos educativos.

educación que se potencien a través de la experiencia estético-dialógica que propicia el séptimo arte como mediación edu-comunicativa.

La capacidad académica, perfil deseable, ética y valores, en los profesores de la normal del estado.

Stalin Santos Murga, Lucrecia Mondragón Sosa

La capacitación y actualización de los profesores de las instituciones formadoras de docentes, representa una necesidad urgente debido a que los estándares nacionales e internacionales se hacen cada vez mas presentes en todos los procesos de gestión educativa para las educación superior, como es la formación de Cuerpos Académicos, la formación de profesores de tiempo completo con perfil deseable y la creación de redes de colaboración con pares. Asimismo, en los procesos de selección, permanencia y promoción de los profesores de este nivel educativo.

Dada estas circunstancias, las instituciones buscan los mecanismos para la participación activa en los diversos programas, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), actualmente, Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Plan Estatal de Fortalecimiento de Escuelas Normales (PEFEN), que vinculados, ofrecen financiamiento para el desarrollo de la capacidad académica de las escuelas y la calidad del desempeño de sus profesores. Tal es el caso de la Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano, que desde el año 2008, ha participado en estos programas y que es oportuno describir el proceso que ha seguido para evaluar los alcances y limitaciones obtenidos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

BOOTH, AINSCOW Mel y Tony. Guía para la educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid, 2015.

DIAZ, Esther. El sujeto y la verdad, memorias de la razón Epistémica. Laborde Editor. Rosario Argentina, 2003.

FREIRE, Paulo. Dedagpgía de la Autonomia: Saberes necesarios para la práctica educativa. Edit. Paz e Terra, SA. San Paulo, 2004.

GIROX, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelona, España. Paidos, 1990.

GALAVIZ, MARTINEZ, CERVANTES Y VAZQUEZ. Experiencias en la formación y operación de Cuerpos Académicos. Universidad Tecnológica del Sureste de Guanajuato. México, 2013.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación. México, 2015.

LEYVA, Yuliana. Cuerpos Académicos y trabajo colaborativo: desafíos y necesidades. México, 2013.

SADUÑO, Lya. La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. http:www.ice.deusto/es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanud

Formación de valores en los estudiantes de la centenaria escuela normal del estado

Stalin Santos Murga, Lucrecia Mondragón Sosa

Actualmente vivimos una crisis de valores. Vivimos desde creencias y valores que han perdido vigencia y que se arraigaban en un sentido de la vida que parecía claro y con una dirección más o menos definida. En nuestra sociedad el ser humano se encuentra bombardeado por diversos estímulos y distintos “modelos” que lo influyen y lo confunden y esto genera en su actuar comportamientos inadecuados y poco tolerantes para vivir en comunidad. Esto se refleja en los niveles de violencia que se observan en los diferentes ámbitos.

Ante esto además de hablar de distorsión o carencia de valores se tendría que decir que también hay una crisis en la formación de valores, ya que los diferentes medios y modelos, como son los padres, sociedad, iglesia, televisión, cine, publicaciones, etc., que tendrían que ser los ejes principales de este proceso, no han sido los modelos consistentes para tal fin, lo que se observa en niveles elevados de violencia y de incidencias de riesgos psicosociales para nuestros niños y adolescentes principalmente.

En este sentido los estudiantes de la Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano” no están ajenos a estas circunstancias, por lo que en el presente ensayo nos proponemos argumentar porque es necesario favorecer la formación de valores en nuestros estudiantes, este análisis lo realizaremos desde diferentes perspectivas: psicológica, sociológica y pedagógica para así favorecer la estructuración de un proceso metodológico de formación de valores en los estudiantes.

La formación de docentes de bachillerato en México, en el contexto de la RIEMS

Claudia Margarita Chávez Gómez

INTRODUCCIÓN

En México el Sistema Educativo Nacional (SEN) comprende tres niveles: básico (preescolar, primaria y secundaria); el medio superior integrado con distintos tipos de bachillerato (general, técnico y profesional técnico), y superior que incluye los estudios universitarios y posgrados. De los tres, el medio superior es el más complejo por su diversidad y rigidez, además de presentar entre los jóvenes en edad de cursarlo, una baja calidad educativa que se expresa en problemas de deserción, reprobación y escasa eficiencia terminal. Durante la gestión del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), este problema se integró a la agenda gubernamental y nació la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), cuyo objetivo principal fue construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), dándole al enfoque en competencias la base para alcanzar la calidad anhelada. Para este fin, a partir de 2009, se impulsó un el "Programa de Formación Docente de Educación Media Superior" (PROFORDEMS). Sus objetivos son fortalecer la planta docente de nivel medio superior en el país y constituir una base pedagógica didáctica que supere la descualificación docente.

OBJETIVOS

Conocer los procesos de apropiación de los profesores de dos bachilleratos de Oaxaca frente a la implementación de la RIEMS

Comparar esos procesos entre unos y otros profesores

MÉTODO

La metodología seguida fue de corte cualitativo. Desde ese paradigma se elaboró una interpretación del modo en que los docentes que atienden a jóvenes indígenas se posicionan para adoptar, rechazar, simular, criticar y/o asumir el enfoque en competencias eje de la reforma educativa en cuestión. El resultado fue un estudio exploratorio, sirviéndose de instrumentos etnográficos como la entrevista semi estructurada, el trabajo de campo y de gabinete con una postura comparativa.

RESULTADO

El fruto de la investigación arrojó dos identidades en los profesores de dos escuelas ofrecidas para pueblos indígenas del estado de Oaxaca; indígenas y no indígenas. Desde cada locación, se apropian del enfoque en competencias y lo instrumentan en sus salones de clase. Interpelados por contextos más amplios; compartieron sus anhelos, retos y obstáculos bajo los que intentan implementar el PROFORDEMS.

CONCLUSIONES

Si bien en México se ha reconocido el carácter pluriétnico de la población, la aceptación de ciudadanía indígena traducida en acciones concretas es todavía asignatura pendiente. No existen, posibilidades efectivas de que individuos indígenas puedan acceder y culminar con equidad sus estudios en los diferentes niveles educativos del país. Las causas son multifactoriales, pero dentro de ellas debemos considerar aquellas que generalmente se asocian a las largas historias de

discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja. Así, en México persiste todavía el apremio por impulsar reformas homogeneizantes que perpetúa la omisión de la diversidad cultural y lingüística del país e ignora condiciones de carencia bajo las que muchos docentes indígenas y no indígenas se desempeñan. La modalidad en línea del PROFORDEMS, deja al margen a muchos de ellos y de esta forma se demuestra su ineficacia para alcanzar la calidad educativa deseada.

El desarrollo del autodidactismo y el hábito de estudio a través del método Kumon: una perspectiva parental.

Rafael M. Hernández Carrera

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo recoge una investigación cualitativa basada en entrevistas narrativas realizadas a padres y madres de niños que han experimentado el desarrollo del autodidactismo y la adquisición de un hábito de estudio óptimo a través del trabajo continuado con el método Kumon. La primera parte del trabajo se centra en una aproximación teórica a los principios fundamentales de este método japonés de aprendizaje, cuya misión es formar personas responsables y competentes mediante la búsqueda del potencial de aprendizaje de cada individuo y el desarrollo máximo de sus capacidades, de manera que pueda contribuir positivamente a la sociedad. También desarrolla los objetivos que persigue este método educativo, centrados en el autodidactismo, el desarrollo del hábito de estudio, la capacidad de concentración, el fomento de la motivación por aprender y la adquisición de autoconfianza a la hora de afrontar situaciones de aprendizaje por parte de los niños.

OBJETIVOS.

Los objetivos fundamentales de este estudio se centran en conocer la percepción subjetiva de los padres de los niños que trabajan con el método Kumon en relación con la adquisición de hábito de estudio, capacidad de concentración y autodidactismo, así como sobre los cambios experimentados a nivel de motivación y autoestima académica de los alumnos.

MÉTODO.

En este apartado se describe en la metodología de investigación tomada como referencia, centrada en la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (1967), así como el proceso de recogida y análisis de información llevado a cabo. El proceso de selección de entrevistados se basa en los criterios del Muestreo Teórico y de la Saturación Teórica para determinar el número de personas a entrevistar.

RESULTADOS.

Por último se exponen los resultados obtenidos a través de las entrevistas y su ulterior análisis mediante el proceso de Codificación Teórica (Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación selectiva), donde se explica el proceso de adquisición de la capacidad de aprender por sí mismo que, según sus progenitores, experimentan los alumnos cuando trabajan con este método. Igualmente se recoge la percepción de los padres sobre cómo se va produciendo el proceso de adquisición de hábito de estudio, capacidad de concentración y motivación por aprender que van adquiriendo sus hijos.

CONCLUSIONES.

El método Kumon ha resultado una ayuda crucial en la adquisición de hábitos relativos al aprendizaje de los niños que han participado en el trabajo con este método. También les ha supuesto adquirir una sólida base en matemáticas y lectura que les ha permitido avanzar posteriormente de modo autodidacta hacia competencias superiores, adquiriendo conocimientos, destrezas y actitudes muy necesarias para

progresar tanto en el ámbito académico como personal. Por último el trabajo con Kumon ha permitido a los niños adquirir una seguridad y confianza en sí mismos, que ha resultado de gran relevancia en su éxito educativo.

Percepción del profesorado universitario sobre la participación y representación estudiantil

Montserrat Alguacil de Nicolás, María Carmen Boqué Torremorell, Maria Mercedes Pañellas Valls

Los estudiantes universitarios no son solo responsables de su formación académica, sino también de la conformación de la comunidad universitaria y del servicio a la sociedad (Bergan, 2004). La educación superior tiene que contribuir al mantenimiento de la cultura democrática y, por tanto, una política de calidad universitaria debe considerar la participación y representación estudiantil como un pilar fundamental (Miller y Nadler, 2006).

Formulamos esta investigación para conocer las concepciones de los profesores sobre la participación y representación de los estudiantes en la universidad y las diferencias y similitudes con las de los estudiantes, con la finalidad de revalorizarla y dinamizarla. Se trata de un estudio empírico de carácter descriptivo y comparativo, que opta por un enfoque multimétodo que combina estrategias metodológicas, cuantitativas y cualitativas.

El punto de partida ha sido la identificación, en un primer nivel, de seis dimensiones: La información y comunicación; la representación interna en la propia universidad; la representación externa; la motivación, satisfacción e implicación personal de los estudiantes; la formación de los representantes de los estudiantes; y el modelo de participación que la universidad ofrece.

Atendiendo a estas dimensiones, se elabora un instrumento propio que se valida por expertos y que se aplica a 65 profesores de la FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull) de Barcelona, después de haberlo respondido 374 estudiantes. Posteriormente, se lleva a cabo un *focus group* con delegados de estudiantes y entrevistas a directores de grado.

De los resultados obtenidos en la muestra de profesores, destacamos la percepción de que los estudiantes tienen escaso conocimiento de los procesos particpativos que ofrece la universidad. La necesidad de propiciar espacios de debate y discusión para estudiantes y profesores, que además del papel formativo que conllevan, impliquen que los estudiantes sean socios de pleno derecho en su proceso educativo. Esto se traduce en dar mayor responsabilidad y poder de decisión de los estudiantes y en una gestión del centro que sea coparticipativa.

Los profesores encuestados piensan que un modelo participativo de calidad debe generar innovación social y política. Es importante, promover la creación de órganos de representación estudiantil que sean tenidos en cuenta para tomar decisiones en política educativa. y que las Administraciones educativas potencien la participación de los estudiantes, formulando aportaciones al discurso público sobre temas que les afecten.

Indican que los proyectos sociales son un vínculo efectivo entre las instituciones y los estudiantes y que la universidad debe convertirse en una pieza del engranaje social

del propio entorno. Pero, no creen solo en la acción espontánea de los estudiantes, sino en el diseño de una estrategia que permita la inserción de los estudiantes en la gestión de las instituciones socioculturales, para fomentar una mayor interacción entre la universidad y la sociedad.

Al final del estudio se aportan elementos para diseñar un plan de mejora de la participación y representación estudiantil, fundamentalmente en tres aspectos: Comunicación efectiva, representación interna y representación externa.

La importancia de la influencia de los profesores en las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas

María Mercedes Pañellas Valls, María Carmen Boqué Torremorell, Montserrat Alguacil de Nicolás

El efecto de los factores afectivos en quien aprende y cuando aprende, es un aspecto a menudo desatendido en la práctica docente de las matemáticas. Sin embargo, la experiencia nos muestra que hay un grupo numeroso de estudiantes de los grados en educación que expresa miedo a las matemáticas y cierta frustración porque nunca las ha entendido bien, fruto, muchas veces, de una metodología muy mecanizada, basada en la repetición y poco relacionada con la realidad.

Teniendo esto en cuenta y que el docente puede ejercer como catalizador emocional, como indican Hidalgo, Maroto y Palacios (2004), para romper los binomios dificultad y rechazo, bajo autoconcepto y poco rendimiento, y que profesores con actitudes positivas hacia las matemáticas utilizan métodos que animan a la iniciativa y la independencia (Mato y De la Torre, 2009), nos preocuparnos por los recursos que los profesores universitarios debemos desarrollar, para que el rendimiento de los estudiantes sea el mejor posible.

Por este motivo, mediante un estudio cuantitativo y cualitativo realizado con instrumentos creados *adhoc*, examinamos la percepción de l12 estudiantes respecto a los cambios que se han producido en sus creencias, actitudes y emociones hacia las matemáticas después de recibir docencia en la facultad; las causas a las que los estudiantes los atribuyen; los elementos que conciben como determinantes de la tarea docente y la seguridad que muestran para enseñar matemáticas.

Destacamos algunos resultados: Más del 50% afirma que ha mejorado la confianza en sí mismo en la resolución de problemas, el interés por la materia, el encontrar sentido a las tareas matemáticas y, fundamentalmente, la motivación para aprender. La metodología de los profesores, la comprensión de los contenidos, el esfuerzo personal y el trabajo cooperativo ganan peso a los resultados de los exámenes u otras pruebas, a la hora de poner en la balanza las cuestiones que indican para los estudiantes una mejora en el aprovechamiento y en la propia formación en el ámbito de las matemáticas. La formación del maestro es considerada esencial para garantizar gran variedad de medios y ejemplos prácticos que permiten al alumno relacionar las matemáticas con situaciones de la vida diaria. La mayoría tiene la percepción de ser capaz de afrontar una clase de matemáticas basada en la resolución de problemas abiertos como eje central para que los alumnos consigan un aprendizaje significativo que implica la intervención de otros procesos de pensamiento como la búsqueda de conexiones, la comunicación de estrategias y el razonamiento. Una idea bastante generalizada entre los estudiantes, y difícil de cambiar, es la dificultad para impartir el currículo de matemáticas a partir de problemas cuya resolución sea útil para ayudar a los niños a lograr avances en el aprendizaje matemático que, posteriormente, sea el soporte para atacar y resolver problemas más complejos.

Las conclusiones del estudio toman forma de acciones formativas que arrancan de los resultados más significativos.

Una estrategia evaluativa desde la metacognición para la mejora continua

Marcela Gutiérrez Toutin

INTRODUCCIÓN

A través de la experiencia recogida en las cátedras dictadas en la última década en educación superior, he podido constatar que las estrategias evaluativas en diversas universidades han sido criticadas por docentes y estudiantes debido a numerosas razones, como es la falta de variedad de instrumentos y procedimientos para recoger evidencias de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, se plantea que mayoritariamente se centra en la prueba escrita y a ello se agrega la insistencia en evaluar contenidos y productos terminados, sumado a ello, la falta de retroalimentación para la mejora oportuna. A lo anteriormente mencionado, se agrega la falta de protagonismo brindado al estudiante en el proceso evaluativo.

El enfoque constructivista (Pérez, 2002), demanda una especial atención en el desarrollo de habilidades que favorezcan análisis, reflexión, sistematización del proceso que se está llevando a cabo. En este sentido, brinda la posibilidad de continuar aprendiendo y desarrollando capacidades, habilidades y actitudes.

Dicho lo anterior, emerge la obligación, el compromiso profesional de innovar en las estrategias evaluativas a nivel de alumnos universitarios, con el objeto de establecer conocimientos profundos, apoyar el desarrollo de capacidades y habilidades y brindar la retroalimentación a corto plazo, por lo que he implementado de manera sistemática con mis estudiantes una evaluación que permite recopilar evidencias del aprendizaje, mediante el cual, ellos exhiben no sólo sus conocimientos, sino que además su esfuerzo, progreso y logros.

A partir de la estrategia del portafolio el factor elemental se vincula con el progresivo desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes, puesto que el docente se presenta como un mediador para el logro de la habilidad.

La experiencia de evaluación a través del portafolio digital, compone una acción formadora puesto que permite regular los aprendizajes por medio de la comprensión, retroalimentación y de esta forma llevar los proceso educativos a la mejora, ya que *permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa.*

La evaluación entendida para la mejora a través de procedimientos como el portafolio digital, manifiesta que el acto de saber no se relaciona con el hecho de recibir información y memorizar contenidos, pues tiene que ver con el ser capaz de estructurarla, comprenderla, interpretarla y utilizarla a partir de los conocimientos adquiridos y las experiencias previas vividas, de la propia identidad y por sobretodo de las necesidades personales.

Finalmente se considera al estudiante como parte de la evaluación y no como sujeto externo o investigado, puesto que él en su esencia logra retroalimentarse

constantemente, por medio del proceso evaluativo, conoce con exactitud los indicadores a evaluar e incluso pueden llegar a construir algún indicador dentro del proceso; participan de una auto-evaluación que les permite valorar que tanto han logrado desarrollar y finalmente según sus capacidades la pauta es flexible, pues al ser multidimensional es simple de aplicar en cualquier instancia e aprendizaje.

Por último, se comprende que la evaluación mediante el portafolio utiliza el error como una ocasión de aprendizaje; puesto que los errores se consideran como señales de obstáculos que el educando debe enfrentar para adquirir el aprendizaje, son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales éste constituye una señal.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA E IMPLEMENTACIÓN DEL PORTAFOLIO

El portafolio se realiza en formato digital, es estructurado y consta de diversas secciones.

Entendiendo que el portafolio es utilizado en este caso como una estrategia metodológica de seguimiento y evaluación, donde se han ido recolectando todas las evidencias que muestran la evolución del estudiante y que le abre la posibilidad de reflexionar respecto a los aprendizajes, además de hacer un seguimiento y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, cada sección del portafolio pretende desarrollar capacidades, habilidades y aspectos actitudinales.

Los estudiantes deben ir desarrollando fundamentalmente habilidades cognitivas, lingüísticas y afectivas. Se fomenta el aprendizaje autónomo, evalúan su propio aprendizaje orientándolo a la consecución de metas, procesan la información, desarrollan habilidades metacognitivas, autorregulación, reorganización y reformulación. Aplican estrategias de trabajo como la planificación y organización de su tiempo, elaboran mapas conceptuales, resúmenes. A todo esto se agrega el uso de TICs, mediante el cual deben comunicar, transmitir información a través de medios tecnológicos.

RESULTADOS

Uno de los principales resultados de esta estrategia se vincula a la asistencia a clases de los estudiantes, los estudiantes demostraron compromiso, están conscientes que son los principales responsables del seguimiento y evaluación de sus aprendizajes, por lo tanto autogestionan su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes van mejorando a partir de una retroalimentación permanente, entregada oportunamente, lo cual se monitorea con ellos en los talleres y clase a clase. Se hacen responsables de los resultados de sus aprendizajes.

CONCLUSIÓN

El portafolio electrónico trabajado con los estudiantes ha permitido dar cuenta de los aprendizajes generados a través de un proceso de evaluación permanente y de seguimiento cualitativo a las diversas dimensiones que evaluó durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es así como este proceso se volvió una responsabilidad compartida entre la docente y los estudiantes, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de la calidad de su proceso y sus productos, motivándolos a mejorar y a participar activamente.

Sin duda, otro de los factores rescatable, fue el despliegue metacognitivo que se generó en los estudiantes y en la docente, considero que fue una experiencia enriquecedora producto de su carácter formativo y contínuo durante todo el semestre que duró la cátedra.

Concepciones sobre enseñar y aprender, y su relación con la práctica educativa.

María Paola Ayala

Cada vez se ha tornado más necesario realizar estudios respecto al "*pensamiento del profesor",* considerando no solo sus creencias y concepciones, sino también la relación entre éstos factores y su nivel representacional (García, Azcarate y Moreno, 2006). Al conocer dichas concepciones, se facilitan los procesos de cambio en las instituciones (Gil y Rico, 2003; citados por García, Azcarate y Moreno, 2006); o dicho de otra manera, contribuyen a la transformación de la práctica educativa (Pozo y Scheuer, 1999).

Aunque existen varios modelos de desarrollo cognitivo que han facilitado respuestas sobre las formas en que las personas conocen el mundo y se conocen a sí mismas (Enesco y Navarro, 1999). En el campo de las concepciones, pueden ser útil los modelos que enfatizan en el cambio a nivel representacional; ya que la enseñanza requiere de una instrucción procedimental, un cambio en la forma como los profesores concibe el aprendizaje, pero sobre todo cómo lo llevan a cabo (Pozo & Scheuer, 1999).

El presente estudio tiene como objetivo indagar cómo un grupo de 76 docentes universitarios conceptualizan los procesos de enseñanza- aprendizaje y la relación con los planteamientos del proyecto educativo institucional (PEI). Con ello, no solo nos acercaremos a las conceptualizaciones de los docentes sobre el proceso E-A, sino también a cómo se aplican o corresponden con su práctica educativa.

Debido a que no existían recientes estudios sobre lo que los docentes conocen sobre el PEI en la Institución educativa, así como tampoco sus concepciones de enseñar y aprender en un contexto universitario, se torna necesario caracterizar éstos preconceptos por medio de un cuestionario. Se constituye así una investigación no experimental, exploratoria y correlacional, con un diseño mixto de abordaje inicialmente cuantitativo y posteriormente con estrategias de orden descriptivo-interpretativo (Colás, 1993).

Dentro de los principales resultados encontrados, se tiene que un 70% de los profesores ha participado en algún taller de formación docente (en la institución educativa un 80% de ellos). Y, aunque hay algunas inconformidades frente al modelo propuesto por la institución, los docentes manifiestan indiferencia frente al aporte que pueden tener otros modelos pedagógicos (41,9%).

Por otro lado, se tiene que la concepción de los docentes frente a los procesos de escritura y reescritura para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, varios lo consideran irrelevante o no están de acuerdo con ello (17,5%).

Pese a la diversidad de resultados, en las entrevistas realizadas se nota cómo algunos docentes apropian el aprendizaje activo en sus discursos, aunque manifiestan dificultades a la hora de definir los términos como Aprendizaje y Enseñanza; igualmente en expresar ejemplos concretos sobre estrategias didácticas empleadas en

el aula, como por ejemplo respecto a la escritura y reescritura y los beneficios para el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, es importante resaltar que los resultados aquí propuestos tampoco pretenden extender una verdad sobre el tema en cuestión más solo una visión inicial para ampliar los procesos formativos de docentes en la institución, ya que pueden cambiar con el tiempo y se pueden ver influenciados desde distintos factores según el contexto.

Las Políticas Públicas Brasileñas: implicaciones para la educación cívica de los estudiantes de secundaria

Vlademir Marim, Wattson Estevão Ferreira

En Brasil, la educación secundaria es la última etapa de la enseñanza básica, y actualmente se encuentra en un período de reformulaciones y reestructuraciones curriculares. En este contexto, esta investigación pretende analizar cómo la propuesta curricular denominada *Reinventando o Ensino Médio (REM),* implantada en la provincia de Minas Gerais de Brasil, ha contribuido, con la formación ciudadana de los alumnos, a progresar en sus estudios posteriores y también en el mundo laboral futuro. La metodología de esta investigación es cualitativa y cuantitativa, con estudio de casos y análisis de documentos (que incluye revisión de los documentos oficiales, del gobierno federal e institucional, de la provincia de Minas Gerais, Brasil). Todo ello con el objetivo de conocer la propuesta de plan de estudios de REM. Los sujetos de la investigación son: la directora, la coordinadora, los cinco profesores en las áreas de la empleabilidad y de los 45 alumnos que asistieron a lo primer año de la educación secundaria en 2013. Después de terminar la recolección de los datos, a través de entrevistas y cuestionarios, se ha llevado a cabo la transcripción de la investigación mediante el *software survey monkey*. Por lo tanto, ha sido necesario construir 3 ejes para el análisis, denominados: 1. Cualificación profesional: el alumno, el profesor y la contribución de Magistra en la formación del profesorado; 2. las condiciones para el desarrollo del REM; y, 3.la gestión para lo desarrollo del REM. Como principales conclusiones se señala que las propuestas de la organización curricular ya aprobadas hasta hoy por los gobiernos anteriores, el REM difiere de las otras, y esta es la única que entró en vigor en todas las *Superintendências Regionais de Educação (SRE),* con el fin de universalizar y calificar la enseñanza secundaria, que abarca el mayor número de alumnos y centros educativos. Aunque el diseño del proyecto contribuía a la formación ciudadana de los alumnos para sus estudios posteriores o en el desarrollo de su futuro trabajo, en el momento de su desarrollo real las dificultades con las que se encontró el propio programa, impidieron su adecuado avance. La investigación realizada respecto a los diversos problemas encontrados en la aplicación del REM invitan a repensarlo y reajustarlo pero, en ningún caso, a que los nuevos gestores de la *Secretaría de Estado de Educación (SEE)* de la provincia de Minas Gerais, Brasil, lo eliminen o supriman.

La formación del profesorado de educación especial en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (tac): de lo técnico a lo metodológico

Salvatore Messina, Fernando Lezcano, Raquel Casado-Muñoz

INTRODUCCIÓN

"*Las políticas tienen una repercusión directa en el acceso a la formación del profesorado, apoyo e información en relación a las TIC*", indica el informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (EADSNE) (2003, p.47). En España, tanto la LOE (2006) como la LOMCE (2013), refuerzan el binomio TIC-inclusión. Es necesaria también una actualización del profesorado en habilidades TIC para apoyar la inclusión (EADSNE, 2014). A ello ayudan indicadores que nos permiten identificar a los docentes competentes (DIGICOMP, 2013), no solo en términos de conocimiento técnico de las herramientas tecnológicas (TIC), sino en metodologías de diseño didáctico (TAC). En los últimos años se han difundido estrategias educativas en este ámbito como el "flipped classroom" (Mazur, 1997). La metodología EAS (*Episodios de Aprendizaje Situados*) (Rivoltella, 2013; 2015) que hemos experimentado con un grupo de docentes de Educación Especial, ha sido diseñada a partir de la clase "flip", tras su éxito en el ámbito internacional (Italia sobre todo), en clases ordinarias inclusivas, nunca en Colegios Específicos de Educación Especial (CEE). Es aquí donde radica la innovación de esta investigación en curso que presentamos.

MÉTODO

La muestra la forman 11 docentes de un CEE. La metodología propuesta en el proyecto se basa en el modelo de Investigación-Acción con una formación de 25 horas en formación teórico-práctica en la metodología EAS (ibídem), sobre aplicaciones, entornos y herramientas 2.0. para la realización de actividades inclusivas con el uso de TIC. El proceso se ha iniciado a principios del curso 2015/2016 e incluye un seguimiento de cuatro meses. Para la recogida de los datos se usan instrumentos de evaluación cuantitativa (cuestionario de construcción propia sobre la autopercepción de las competencias digitales y cuestionario pre-post formación) y cualitativos (observación participante, interacción en la plataforma virtual y preguntas abiertas de los cuestionarios).

RESULTADOS

Un primer análisis evidencia cómo al inicio del itinerario de formación (ítem n.1), el 45,5% de los docentes se definía poco (27,3%) o nada (18,2%) capaz en diseñar contenidos didácticos digitales mientras al final del periodo de formación y seguimiento el 90,9% de los docentes (54,5% suficientemente; 27,3% bastante; 9,1% mucho) se definen al menos suficientemente competentes en el diseño de contenidos digitales con el uso de las TIC. La metodología propuesta se revela útil para diseñar, organizar y presentar las actividades según el 54,4% de los docentes. Para los restantes (45,6%) no ha sido posible implementarla completamente aunque el 81,8% de ellos *ha notado una mejora en la motivación y en el aprendizaje de sus alumnos*.

CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de nuestra investigación nos confirman que no solo es necesario conocer técnicamente cómo funcionan las TIC, sino cómo estas

herramientas, aplicaciones o entornos virtuales se puedan convertir en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). La metodología EAS está resultado moderadamente útil en su aplicación los CEE, pero altamente eficaz en la formación de su profesorado.

Alcances, retos y perspectivas en la formación de maestros en gestión del aprendizaje

Marcela Mastachi Pérez, Jessica Badillo Guzmán, Ma. de los Ángeles Silva Mar, Araceli Huerta Chúa, Marisol Vázquez Vincent

La Maestría en gestión del aprendizaje de la Universidad Veracruzana inició sus actividades en 2012, como un programa de posgrado con enfoque profesionalizante, que busca favorecer la adquisición de competencias en el campo de la gestión y la intervención educativa. Los estudiantes que recibe son principalmente profesores de educación media superior (bachillerato) y superior, que se desempeñan como maestros frente a grupo en instituciones públicas y privadas. Como parte de las estrategias de mejoramiento del programa, realizamos una investigación sobre su funcionamiento desde la perspectiva de los estudiantes, cuyos resultados presentamos en esta ponencia.

El objetivo de la investigación fue analizar los alcances y retos que la formación de maestros en gestión del aprendizaje enfrenta, recuperando las opiniones de los estudiantes sobre el programa, para definir perspectivas de desarrollo que permitan mejorar la formación de formadores en el nivel posgrado. La metodología utilizada fue de corte cualitativo de tipo fenomenológico, la población de estudio fueron los estudiantes del posgrado, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada. Los resultados permiten hacer un balance sobre los beneficios de este programa de formación de formadores: la estructura curricular del posgrado, del programa de tutorías, la dirección de tesis y la metodología de investigación acción que la Maestría propone para la gestión del aprendizaje. Permite además, reconocer las competencias que los estudiantes adquieren y valorar el proceso reflexivo crítico que los estudiantes atraviesan durante su formación. Por último, nos muestra las perspectivas que pueden contribuir a la mejora del programa, tales como el cuidado en la seriación de las asignaturas, el seguimiento a los procesos de intervención de los estudiantes y la importancia de fortalecer la movilidad académica como espacio formativo y de intercambio con otros colegiados.

Conciencia del estudiantado universitario acerca de los derechos y deberes cívicos desde el aprendizaje servicio[58].

Belén Zayas Latorre, Cruz Pérez Pérez

INTRODUCCIÓN

En tiempo de crisis política, económica, social y humana, se precisa prestar especial atención a la educación para la ciudadanía democrática, reforzando sobre todo aspectos como la paz, la justicia social y los derechos humanos. De ahí la necesidad de que el profesorado cuente con un conjunto de estrategias pedagógicas que traten las iniciativas sobre la educación cívica actuales y futuras. En el presente trabajo de investigación se analiza en qué medida la metodología de Aprendizaje Servicio, desarrolla la conciencia del alumnado universitario sobre sus derechos y deberes cívicos.

OBJETIVOS

Analizar el conocimiento del alumnado universitario acerca de los derechos y deberes cívicos de todo ciudadano, a partir de la participación en un proyecto de Aprendizaje Servicio.

Analizar el conocimiento del alumnado universitario acerca de las posibilidades y proyecciones cívicas de la profesión elegida, y esclarecer su formación en deontología profesional.

MÉTODO

En la presente investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa, que permite analizar el comportamiento del estudiantado universitario desde un enfoque empírico-analítico mediante la aplicación de un pre-test y un post-test. El estudiantado ha participado en un proyecto de ApS en el que la Variable Dependiente es la conciencia del alumnado universitario acerca de sus derechos y deberes como ciudadano.

RESULTADOS

El análisis de los resultados pone de manifiesto que el alumnado universitario asume la responsabilidad de que se cumplan sus derechos y deberes, independientemente de su participación en un proyecto de ApS. Ello parece ser debido a la conciencia social a la que predispone al alumnado universitario el estudio de las titulaciones correspondientes al área Social.

Al analizar si la formación del alumnado universitario influye en la conciencia acerca de sus derechos y deberes, los resultados evidencian que el desarrollo de todas las competencias mediante el trabajo colaborativo a través de un proyecto de ApS permite mostrar al alumnado la importancia de participar activamente para que se cumplan tanto sus derechos como sus deberes. El “aprender a aprender” posibilita tomar conciencia de que las decisiones que afectan a la vida universitaria se han de debatir públicamente. La respuesta a estas cuestiones, se debe a que el ApS constituye una

58 La presente investigación se ha llevado a cabo en el marco del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2013 (Ministerio de Economía y Competitividad) “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014).

herramienta pedagógica cuyo aprendizaje se produce a través de la participación directa, con una propuesta educativa enraizada en la experiencia, desde la que se desarrollan actividades de reflexión y pensamiento crítico, lo que les ha permitido descubrir que “a participar se aprende participando”.

CONCLUSIONES

Una condición necesaria para formar ciudadanos críticos es ofrecer oportunidades reales que les permitan implicarse en el análisis y solución de problemas inmediatos no sólo de la comunidad local, sino también de la nacional y global. Los resultados de la investigación demuestran que el ApS desarrolla la conciencia en el alumnado universitario acerca de la responsabilidad de asumir los derechos y deberes como ciudadanos, puesto que ofrece la oportunidad de entender la comunidad como algo propio, de poseer capacidad de diálogo, respeto y tolerancia, y por supuesto desarrollar habilidades para buscar información y hacer valer los propios derechos así como sensibilidad para el bien común.

El desarrollo profesional docente inicial. Primeros pasos en la definición de sus problemas conceptuales y principales desafíos políticos

Héctor Monarca, Bianca Thoilliez, Jesús Manso

El Desarrollo Profesional Docente (DPD) constituye un reto social de máxima relevancia para los sistemas educativos contemporáneos ya que se vincula de forma reiterada con la calidad de la educación en general y con los resultados de aprendizaje de los estudiantes en particular. Este trabajo toma como punto de partida la convicción de que la iniciación al DPD obliga a tener en cuenta todos los procesos interrelacionados de los docentes que comienzan el ejercicio de su práctica profesional en la educación obligatoria. Así, en primer lugar, presentaremos cuáles son esos procesos que, hasta ahora y de manera generalizada, se vienen analizando de manera aislada y qué es lo que la literatura indica al respecto. Concretamente abordaremos: los procesos de formación docente inicial, los mecanismos de acceso a la profesión docente, las medidas de formación docente continua, y la relación con la práctica profesional docente. En segundo lugar, haremos una primera exploración de los problemas conceptuales y principales desafíos políticos que estarían explicando el acercamiento desconectado y no sistémico a los procesos que participan en el DPD inicial. Los problemas conceptuales, los situaremos en el hecho de que en la base de los debates en torno a la iniciación en el DPD se encuentra el problema de cómo integrar en la teoría y la práctica el conocimiento pedagógico necesario para el ejercicio de la docencia, y que esa integración se desarrolla desde un enfoque excesivamente tecnificado de lo que implica y exige ser docente en la actualidad. Por su parte, los principales desafíos políticos que encontramos tienen que ver con: (i) la ausencia de políticas sistémicas para el DPD y la ausencia de políticas para la profesionalización de los docentes, (ii) la inexistencia de políticas que contemplen la articulación y complementariedad de la producción de conocimientos que se realiza fuera del ámbito profesional docente y la que generan el propio profesorado, y (iii) la no incorporación de los docentes en los procesos de diseño e implementación de las políticas para el DPD.

Análisis del grado de conocimiento de los estudiantes universitarios sobre la metodología ApS y su posible aplicación en el ejercicio de su profesión docente

Ricardo Bernárdez Vilaboa, Virginia Pascual López, José María Ruíz Ruíz, Nieves Torres Barragán

INTRODUCCIÓN.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) supone un cambio en la perspectiva metodológica de las instituciones educativas que permite integrar programas educativos que ayudan a alcanzar la educación integral del alumno. Como muestra Sotelino (2014) el ApS es una herramienta metodológica que puede ser utilizada por el profesor para el desarrollo de ciertos contenidos y habilidades de forma vivencial, lo que dará más protagonismo al alumno pudiendo establecer una relación horizontal en la comunicación y gestión del aula. Además, la vivencia del aprendizaje hace más sencilla su asimilación y hará que se trabaje con aprendizajes constructivistas y significativos. En este sentido, el ApS aporta la posibilidad de desarrollar competencias ligadas a los estudios de forma significativa: “aprender haciendo”. Por ello, se hace necesario que los alumnos sean conscientes de la importancia del desarrollo de esta metodología en las aulas universitarias y en su posterior desarrollo profesional.

MÉTODO.

La investigación plantea el ApS como una nueva metodología para trabajar las competencias. Algunas investigaciones que guardan relación con este proyecto son: Martínez, 2010; Arandial, 2011. Se plantea un método mixto; “ex post facto”, de carácter descriptivo y transversal pues se investiga tratando de describir la naturaleza de la realidad estudiada con una recogida de información estructurada y sistemática tratando de aportar objetividad y neutralidad, además de validez y fiabilidad en el cuestionario aplicado. Se pasa un cuestionario validado de 15 preguntas a una muestra de 162 alumnos (mujeres 92% y hombres 8%) de edad media 20.62±0.02 años. Para la codificación del mismo se sigue una escala Likert, del 1 al 4.

RESULTADOS.

Los alumnos destacan que el enfoque “aprender haciendo” se adecua a su formación con un promedio de 3.4, al igual que valora la importancia de aprender a utilizar herramientas de comunicación para la interacción alumno-profesor con un promedio de 3.25. Por el contrario, los promedios tanto para el conocimiento de la metodología ApS como para la relación entre la lección teórica y el ApS, son los más bajos, con un 2.20 y un 2.48 respectivamente.

DISCUSIÓN.

Los datos parecen indicar que existe un vínculo entre el desconocimiento que tienen los estudiantes respecto a la metodología ApS, y su relación con la teoría, haciendo necesario retroalimentar los resultados.

La formación permanente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Uruguay.

Margarita Gabriela Presno Marinoni, Maximiliano Xicart, Elina Rostan

Somos docentes del área del conocimiento social que nos desemepaños en el ámbito de la Formación en Servicio, como Formadores de maestros de educación Primaria, en un proyecto que tiene ya quince años de existencia en el Uruguay, y que pretende ser un espacio para repensar la práctica docente y mejorar los aprendizajes en el aula.

El interés es compartir en el Congreso Iberoamericano de Pedagogía nuestra experiencia en la Formación en Serivicio en Ciencias Sociales, que pretende, en gran medida, interpelar las prácticas y propiciar la reflexión sobre los asuntos centrales de la enseñanza del conocimiento social en los contextos escolares.

Los cursos que desarrollamos buscan generar un ámbito de trabajo propicio para que los maestros reflexionen acerca de tres aspectos fundamentales: en primer lugar sobre sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales y los problemas que estas le presentan; por otro lado pensar nuevas y posibles instancias de enseñanza del área; y por último un espacio de intercambio colectivo de las prácticas desplegadas en el aula y los resultados en la relación con el aprendizaje de los estudiantes; creando de esta manera una comunidad discursiva generadora de saberes desde los cuales se pueden teorizar esas prácticas.

Como forma de lograr lo anteriormente expuesto, desde los cursos en la que nos desempeñamos propiciamos el desarrollo de herramientas conceptuales para analizar y diseñar prácticas de enseñanza, así como experimentar en la ejecución de proyectos en el área de Ciencias Sociales, respetando las trayectorias personales de los docentes.
Consideramos importante compartir nuestra experiencia de trabajo acumulada en la Formación en Servicio de docentes, ya que creemos que en los espacios de educación se deben intercambiar estas experiencias y quizás aún más en la Formación en Servicio, tratándose de un ámbito del que no se conoce tanta producción en “buenas prácticas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CHARLOT, Bernard (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría,* Montevideo: Ed. Trilce.

DAVINI, M.C (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós

FERRY (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ed Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. (2008). “Formar para el ejercicio de la enseñanza Seminario Internacional Junio 2008”, Rescatado de http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf

ROSTAN, Elina (2007): “El predominio de los contenidos factuales en el área de Ciencias Sociales: ¿dificultad o concepción sobre el conocimiento a enseñar?”, en *Quehacer Educativo*, Montevideo, diciembre, pp. 127-129.

PRATS CUEVAS, Joaquín: “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”, 21 de junio 2007. Escuela Núm.3753.

QUINQUER, Dolors(2000) “El desarrollo de habilidades linguisticas en el aprendizaje de las ciencias sociales”. Iber 28 Ed.Graó. Barcelona.

ZENOBI, V. (2009) “Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza-Tradiciones disciplinares y geografía escolar” en INSAURRALDE, M. (Comp.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Evaluación de la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Faculta de Educación, Universidad Santiago de Cali

María Eufemia Freire Tigreros

INTRODUCCIÓN

La investigación propuesta pretende dar respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cómo es la Práctica Pedagógica actual del programa de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y de qué manera se puede fortalecer para que haya calidad en el servicio educacional? Por lo tanto las recomendaciones planteadas dependerán de la evaluación realizada a la práctica pedagógica.

OBJETIVOS

El objetivo central busca establecer entonces, evaluar la práctica pedagógica del programa en mención y a partir de los resultados del diagnóstico plantear alternativas o líneas de acción para su mejoramiento. Con la información recabada a partir de instrumentos como la entrevista semi-estructurada, la observación participante y los grupos focales establecidos se construirán las categorías que servirán como insumo para el análisis de la propuesta de investigación.

MÉTODOS

La investigación de corte cualitativo está planteada por etapas, en un esquema de indagación que se irá clarificando durante su ejecución. La primera etapa corresponde al abordaje, construcción y delimitación del problema de investigación, al diseño de los instrumentos para la recolección de la información. La segunda etapa corresponde al trabajo de campo, a la recolección y organización de la información. La tercera etapa a su análisis e interpretación, es decir, se identificarán los patrones, se interpretarán y se realizará una concepción inductiva, a través de un esquema de carácter descriptivo y estudio de caso.

Para evaluar la práctica pedagógica se tomará como población objeto de estudio los estudiantes y profesores del programa de la Licenciatura, los asesores de práctica pedagógica del Pregrado y los coordinadores de práctica, como también los documentos de apoyo de la Facultad (Lineamientos de prácticas, instrumentos utilizados para evaluar las prácticas de los docentes en formación, Plan de estudios del programa).

RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de los resultados del proyecto de investigación se guiará en el texto Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada de Strauss Anselm y Corbin Juliet (1998); de ellos se tomarán algunas de las herramientas analíticas como La “codificación axial”, proceso en el que se relacionan las categorías y subcategorías.

Los resultados de este estudio permitirán responder a la pregunta de investigación y objetivos planteados y reevaluar e innovar las prácticas pedagógicas de la Licenciatura.

CONCLUSIONES

Como el proyecto de investigación está en proceso de ejecución, se espera presentar los resultados de este estudio a la instancia pertinente que marcará un precedente para continuar evaluando la práctica pedagógica de los diferentes actores del proceso educativo. Los resultados obtenidos, puedan dar origen a otros trabajos de investigación, convertirse en un insumo para los planes de mejoramiento institucional, servir de base para la programación de capacitación de docentes y demás acciones que influyan en el mejoramiento de la calidad de la Educación.

La acción de orientar “entre iguales”, como práctica innovadora, para la formación de los futuros profesionales del ámbito educativo

Mª Pilar Cáceres Reche, Inmaculada Aznar Díaz, María Angustias Hinojo Lucena, Arturo Fuentes Cabrera

Numerosos estudios señalan la importancia que está teniendo el aprendizaje entre iguales para llevar a cabo los nuevos cambios metodológicos, de acuerdo con el marco de convergencia europeo, así como las carencias y lagunas formativas y orientativas que sucesivamente el alumnado de reciente incorporación plantea en nuestra Facultad. De este modo, se ha realizado el diseño de un plan de acción que incorpora “la orientación entre iguales”, concretamente los alumnos de últimos cursos de carrera ejercen de orientadores de los alumnos principiantes (“cross age peer tutoring”), como el eje transversal e incorporado en la metodología docente de diferentes asignaturas, pertenecientes a diversas titulaciones. Las líneas de actuación se definen en base al método por proyectos y la orientación en tres ámbitos específicos (dimensión académica, profesional y personal) al alumnado principiante.

Así pues, esta comunicación recoge las aportaciones más importantes derivadas de diversas prácticas innovadoras, financiadas a través de la Unidad de Innovación Docente, perteneciente al Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Granada. Éstas, se han venido centrando en el desarrollo de la “orientación entre iguales” en el alumnado universitario, como factor clave promovido en las titulaciones del Grado de Educación Primaria y Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Para ello, se llevan a cabo sesiones formativas con el alumnado de los últimos cursos de estas titulaciones, con el fin de que contacten con alumnado de primer curso, realicen una entrevista inicial y en función de la detección de necesidades articulen un plan de acción para autoformarse y poder orientar a su compañero.

Se desarrolla una metodología descriptiva y cualitativa a través de un grupo de discusión y de las observaciones y experiencias surgidas de la interacción constante entre profesorado y alumnado, durante todo el proceso de implementación de estas acciones innovadoras en la docencia universitaria.

Los resultados y conclusiones de esta experiencia son bastante positivos, sobre todo la posibilidad de interactuar con diferentes grupos, de apoyarse en herramientas tecnológicas y el desarrollo del autodidactismo y habilidades metacognitivas. Sin embargo, este tipo de estrategias didácticas requieren una gran planificación e implicación por parte del profesorado, por lo que es preciso contar con una gran predisposición y convencimiento de la necesidad de incorporar un cambio en su metodología docente; además de reestructurar mejor los recursos informativos por parte de los diferentes órganos de gobierno universitarios (Juntas de Facultad, Consejos de Departamento, etc.) y de potenciar la importancia de la orientación, como eje transversal en cualquier área de conocimiento, pero muy especialmente en el campo educativo y en la formación de los futuros docentes.

Pensamiento científico y enseñanza de las ciencias naturales: Una evaluación curricular para la formación posgradual de profesores

Milena Alcocer Tocora, Carola Hernández Hernández

Esta investigación presenta un avance de los resultados del proceso de evaluación de una propuesta curricular en un programa de formación posgradual de profesores de ciencias naturales en Colombia. Este currículo es una alternativa que aporta a la formación de profesores que orientan sus prácticas pedagógicas hacia el aprendizaje de pensamiento científico, así aborda la comprensión del pensamiento científico y su relación con la enseñanza de las ciencias naturales.

El diseño metodológico se fundamenta en un enfoque cualitativo desde una perspectiva critica y hermenéutica, y se basa en una adaptación del modelo de evaluación curricular de Stufflebeam (1987). La evaluación curricular no se realiza para demostrar o juzgar lo que ocurre al interior de la propuesta curricular sino que es un proceso que le permite a los diseñadores del programa tomar las decisiones necesarias para mejorar la calidad de la educación que este ofrece de acuerdo con las dificultades y fortalezas identificadas desde cuatro categorías de análisis: Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Para la recolección de información se utilizaron documentos del programa, la observación participante en clase, entrevistas, encuestas y diario de campo. La información se triangulo empleando las categorías propuestas.

Los resultados obtenidos en el Contexto evidencian consistencia con la literatura de una visión academicista de la formación de profesores de ciencias naturales, es decir, un gran porcentaje de profesores se forma desde el saber disciplinar y en un menor porcentaje en el dominio del saber curricular, pedagógico y didáctico. Esto conlleva a la reproducción de este modelo por parte de los profesores con el predominio de prácticas centradas en el contenido y la transmisión de conceptos. De acuerdo con lo anterior, desarrollar propuestas curriculares que no se centren en los contenidos y le apuesten al desarrollo del pensamiento científico es un aporte a la transformación del contexto.

La evaluación desde la Entrada, el Proceso y el Producto evidenció la pertinencia de la planificación de las actividades implementadas, las estrategias pedagógicas activas (Aprendizaje Basado en Problemas Orientado por Proyectos, aprendizaje colaborativo) y los recursos de apoyo (foros virtuales de discusión y reflexiones permanentes) en la solución de las necesidades identificadas por el contexto. Esto se evidencia a través de los resultados descritos en el proceso y los productos desarrollados por los profesores durante el proceso de formación.

Finalmente, los profesores en formación se hicieron conscientes de tanto su experiencia como su práctica pedagógica se caracterizaban por la enseñanza a través de los contenidos y encontraron formas concretas de transformación en donde el desarrollo del pensamiento científico fuera el principal protagonista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistematica. Guía teórica y práctica. (C. Losilla & N. Pérez, Eds.) (Paidos). Madrid-España.

Caracterización de tutorías para la prevención de la deserción

Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo, Sergio Andrés Lozano Robles, Ruby Alaguna Gaviria

Según cifras oficiales en Colombia la deserción universitaria se encuentra alrededor del 50%. El período crítico se presenta durante los cuatro primeros semestres, con un 75.1%. Es posible que la deserción se encuentre relacionada con debilidades en las competencias académicas básicas de los estudiantes. Diversas investigaciones han detectado que los estudiantes que ingresan con un puntaje bajo en las pruebas de Estado, presentan una mayor tasa de deserción. Situación que ha llevado a las universidades a generar programas de acompañamiento para los ingresantes, con el fin de aumentar los niveles de permanencia, fortaleciendo las habilidades académicas de los estudiantes.

Un programa de esta naturaleza ha sido desarrollado en los últimos años en una universidad privada del nororiente colombiano, utilizando tutores pares (estudiantes avanzados) y tutores docentes, pero a la fecha no se ha efectuado una evaluación del mismo, por ello se propone realizar una valoración en diversas etapas, la primera de ellas tiene como objetivo caracterizar el proceso de que siguen los tutores pares para a partir de allí proponer líneas de seguimiento.

Para cumplir el objetivo se trabajó con 10 tutores pares, a los cuales y con su consentimiento se les entrevistó y observó durante dos sesiones. Para la entrevista se diseñó un formato que fue revisado por tres jueces. Respecto a la observación esta fue libre, y seguida por los investigadores.

La observación permitió detectar lo siguiente: a cada tutor le asisten entre uno y cinco tutorados, con los cuales trabaja sesiones de una hora. No realizan un seguimiento continuo de los estudiantes que asisten a las tutorías dado que, estos no son constantes, sólo van cuando presentan dificultades o en la semana previa a evaluaciones.

El desarrollo del proceso de tutoría se da a partir de los intereses de los estudiantes, no hay objetivos, ni estructura predeterminada, ante esta situación las fases de inicio y cierre pierden importancia. El tutor, en el hacer, genera ambientes colaborativos y participativos y propone actividades tales como: ejercicios prácticos y desarrollo de guías.

La entrevista permitió detectar que la motivación de los tutores está determinada por el apoyo a otros estudiantes, el gusto por la enseñanza y compartir conocimientos, cumplir con compromisos adquiridos en la universidad, pero también hay interés una remuneración económica y otros factores como: aprovechamiento del tiempo libre y afianzamiento de los conocimientos adquiridos.

El análisis de los resultados permite dar cuenta que los estudiantes perciben las tutorías como acciones remediales, por ello se incrementan en la semana previa a parciales, con el fin de resolver talleres que dejan en clase. Es necesario que los tutores pares diseñen una estructura para cada tutorado, partiendo de una evaluación de entrada, para que se vaya más allá de lo coyuntural. Las sesiones deben estar

planeadas de acuerdo a tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. La evaluación debe estar presente al inicio y cierre para de esta manera dar cuenta del cumplimiento o no del objetivo propuesto.

Las Visitas de Acompañamiento Pedagógico: Una Propuesta de Formación Continua Docente

Karen Johanna Prieto

Las “Visitas de acompañamiento técnico pedagógico” son una estrategia in- situ de apoyo curricular a los procesos de enseñanza- aprendizaje adelantados por docentes que implementan modelos educativos flexibles, tales como “Aceleración del Aprendizaje” ofrecido por el Ministerio de Educación Colombiano, o “Procesos Básicos” implementado por la Secretaria de Educación de Bogotá para la atención a población escolar en extraedad.

Esta metodología presenta algunos limitantes con respecto al desarrollo de un tipo de acompañamiento pedagógico que potencialice los procesos de reflexión pedagógica y la formación continua docente, déficit que se ha evidenciado en la poca aceptación de este procedimiento por parte de los docentes y los pocos efectos sobre sus prácticas de aula.

A partir de este análisis, se realizó una modificación a las “Visitas de Acompañamiento Técnico Pedagógico” con el propósito de encaminarlas hacia una estrategia de formación docente continua que propiciara la generación de prácticas reflexivas en los profesores a partir de sus saberes y sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esta modificación se realizó como parte de un ejercicio de Investigación Acción siguiendo el ciclo “diagnóstico, diseño, implementación y evaluación”

La pregunta central que orientó esta investigación fue, ¿Cuáles son las características que deben tener las “Visitas de acompañamiento pedagógico”, para generar prácticas pedagógicas reflexivas en un grupo de profesores que atiende a población escolar en extra-edad en la ciudad de Bogotá, Colombia? Para desarrollar esta investigación, se contó con la colaboración de dos docentes de los programas objeto de la intervención, a quienes se les realizaron tres entrevistas semiestructuradas, dos entrevistas a profundidad y cuatro visitas modificadas.

El marco teórico que sustentó dicha Investigación Acción, es un análisis alrededor de la formación y el saber docente, la reflexión como punto central en la formación continua docente, y los contextos y factores que pueden influir en las disposiciones de los docentes con respecto al aprendizaje.

Así pues, este estudio permitió comprender con respecto al problema de investigación, que una de las claves para desarrollar con éxito este tipo de procesos para que contribuyan con la transformación de las prácticas de aula deben: En primer lugar, reconocer a los docentes como profesionales de la educación y parte de su saber como una construcción proveniente de su experiencia; en segundo lugar, reconocer la práctica, no sólo como un espacio de aplicación de teorías, sino como un escenario de producción de conocimiento que se potencializa a través del desarrollo de reflexiones profundas sobres las propias prácticas de aula.

Frente a lo cual, la reflexión debe entenderse como una herramienta potencial para desarrollar prácticas reflexivas a partir de las cuales se problematicen las rutinas de

enseñanza, que conlleven a examinar nuevas concepciones de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se requiere que los procesos de formación continua docente, se orienten a la formación y desarrollo de capacidades reflexivas en los maestros, que les permita reflexionar, no solo de manera individual, sino también con sus pares.

Formación de maestros de educación infantil con aprendizaje-servicio

Pilar Iranzo García, Charo Barrios Aro

INTRODUCCIÓN. En el marco de la convocatoria ARMIF-2014[59], se está desarrollando una experiencia de innovación en la formación inicial de los estudiantes del grado de educación infantil de la URV centrada en el desarrollo de competencias docentes específicas de didáctica de la lengua y de inclusividad educativa, por medio de establecer colaboración (aprendizaje-servicio) con centros escolares del entorno.

OBJETIVOS. El propósito general del proyecto es investigar el impacto de esa innovación en el aprendizaje de estudiantes, en las metodologías docentes del profesorado universitario, en las políticas universitarias de trabajo en red de la responsable del grado y en la percepción de colaboración universidad-centros escolares entre los profesores y equipos directivos de las escuelas implicadas.

En esta comunicación presentaremos:
El diseño general de la innovación, así como los elementos clave de su desarrollo durante los dos años de puesta en marcha.
Los resultados preliminares sobre qué elementos del aprendizaje de los estudiantes pueden asociarse al hecho de estar incluyendo Aprendizaje-servicio en las asignaturas de didáctica de la lengua.
Los elementos clave resaltados tanto por parte del profesorado universitario como por parte de la responsable del grado sobre el impacto de la experiencia en la calidad de la formación inicial de maestros.
Evidencias sobre cómo se está percibiendo la experiencia de aprendizaje-servicio en los centros escolares implicados.

MÉTODO. Se analizarán los resultados extraídos de:
Estudiantes: Cuestionarios sobre la percepción de autoeficacia competencial de los estudiantes y a qué la atribuyen, así como de autoinformes individuales sobre su propio proceso de aprendizaje a lo largo del proceso.
Profesorado universitario: Autoinformes sobre la evolución de los estudiantes y sobre su propio desarrollo docente universitario.
Maestros en ejercicio: Entrevistas sobre las competencias docentes percibidas por los estudiantes universitarios y sobre las necesidades de colaboración universidad-centros escolares.
Responsable académica del grado: Autoinforme sobre la valoración global del proceso de innovación (objetivos, diseño, desarrollo y evaluación), incluyendo las condiciones de sostenibilidad integral del proceso.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los resultados muestran cambios positivos en la autopercepción competencial de los estudiantes que son validados también por el

[59] Poyecto: Mejorar las competencias docentes lingüístico-comunicativas e inclusivas de los estudiantes del grado de Educación Infantil (URV) por medio de Aprendizaje-Servicio con escuelas de educación infantil y primaria (comunidades de aprendizaje)" aprobado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) en el Programa de Mejora e Innovación de la Formación de Maestros (ARMIF-2014).

análisis de sus autoinformes que reflejan conocimientos docentes didácticos relevantes y conocimientos pedagógicos relacionados con la identidad profesional docente. Las profesoras universitarias resaltan, sobre todo, haber ganado en aprendizajes más contextualizados y profundos. La responsable académica muestra voluntad de consolidar la experiencia más allá del período de investigación, aspecto compartido por los centros escolares implicados.

Cursos de formación docente para primaria y secundaria: “ser competentes en competencias”

Joan María Senent Sánchez

INTRODUCCIÓN. El modelo educativo basado en la adquisición y desarrollo de competencias básicas (CCBB) introducido en España por la LOE y proseguido en la LOMCE está todavía pendiente de aplicación real en nuestras aulas, en gran medida debido a la falta de formación del profesorado y a la falta de decisión política sobre su implantación en alguna de las Comunidades Autónomas. El presente trabajo quiere compartir la experiencia de cursos de formación que hemos llevado a cabo en centros de primaria y secundaria valencianos durante los últimos años.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS. A partir de la experiencia de más de veinte cursos en los últimos cinco años nos hemos planteado las siguientes preguntas cuyas respuestas marcarán los objetivos de esta comunicación:

- ¿Qué factores facilitan la implantación del trabajo por competencias en los centros escolares?
- ¿Cuál es la actitud mayoritaria del profesorado ante el desarrollo de las competencias?
- ¿Qué obstáculos se encuentran en la introducción del trabajo por competencias en las aulas?
- ¿Qué necesidades tienes los centros y profesores para programas y desarrollar las competencias básicas?

MÉTODO. Como metodología básica para esta comunicación se ha utilizado el análisis de las evaluaciones de los citados veinte cursos así como las entrevistas a algunos de los responsables de los centros. Durante los cursos, la metodología de trabajo utilizada fue la investigación acción participativa, desarrollando un plan de trabajo en el que se abordaron 5 bloques temáticos (Marco teórico; Diseño Curricular Base y Proyecto Curricular de Centro; Programación de Aula y Diseño de Tareas; Metodologías; Evaluación) a través de un trabajo autónomo (portfolio) y de trabajos en grupo (grupos de trabajo en clase y grupos de “especialistas” en las sesiones sin ponente.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Respecto a los factores que facilitan la implantación de las competencias se destacó la exigencia de tiempos y espacios de trabajo interdisciplinar y coordinación del profesorado, el acceso a materiales sobre el tema y el consenso de inspectores y Conselleria en la dirección del trabajo.

Observamos una disposición positiva del profesorado de infantil y primaria con una mayor prevención por parte del profesorado de secundaria, especialmente respecto a las posibilidades de trabajo en equipo interdisciplinar y desarrollo de tareas compartidas, siendo la rigidez de horarios y distribución de espacios, así como la carga curricular de la secundaria, los mayores obstáculos encontrados.

Los centros insisten en necesitar coherencia en las decisiones políticas respecto al desarrollo de competencias y en la aceptación de sus consecuencias respecto a la flexibilización curricular y organización docente del profesorado, así como una necesidad de formación respecto a procedimientos de programación y evaluación por competencias.

En la evaluación final de los cursos se destaca como “lo mejor” de los mismos el aprendizaje conseguido y el buen clima del grupo y como algo “a mejorar” la necesidad de más horas de formación, especialmente en la implementación de las programaciones de aula.

Aportes de un Currículo ABP-OP en la formación de profesores investigadores: Un análisis desde los estudiantes.

Carola Hernández Hernández, Milena Alcocer Tocora

Autores como Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1986) y Elliot (1993) plantean una visión de los docentes como investigadores de su currículo y su práctica pedagógica que permite el desarrollo profesional permanente de los mismos y que genera una estrategia para mejorar los procesos del aula de manera sistemática y reflexiva. En el contexto de un programa de maestría en educación en Bogotá (Colombia), desarrollar esta perspectiva en un currículo concreto ha sido un reto permanente desde 2008.

En 2013 se realizó una reforma del programa a una propuesta curricular orientada por el Aprendizaje Basado en Problemas Organizado en Proyectos (ABP-OP) (Kolmos et al., 2004; Vithal et al., 1995) y contextualizada a las condiciones locales del programa. Desde entonces se ha venido realizando un estudio longitudinal por dos cohortes que profundiza en desarrollo de habilidades y competencias de investigación en este currículo.

El objetivo de este documento es presentar parte de los resultados de ese estudio cualitativo, centrándose en la perspectiva de los estudiantes sobre sus aprendizajes y logros al participar en el currículo ABP-OP. La información se recolectó a través de entrevistas focalizadas a 22 estudiantes de las dos cohortes y el análisis de los trabajos de tesis presentados.

Los resultados obtenidos evidencian que: 1. Las percepciones de los estudiantes en relación al currículo del programa son positivas e identifican concordancia entre el currículo oficial y el currículo que se ejecuta, por lo cual los objetivos del programa sobre el desarrollo de habilidades de investigación son claros para ellos. 2. Los estudiantes consideran que aprenden a investigar principalmente al llevar a cabo investigaciones cortas relacionadas con su quehacer educativo dentro de los cursos orientados por proyectos y que otros elementos que aportan en este aprendizaje son: el uso permanente de TICs y la asesoría cercana de profesores y profesores asistentes durante el desarrollo de los proyectos de investigación.

Lo anterior es evidenciado en el análisis realizado a las tesis presentadas por los estudiantes como producto final de su proceso de formación. Estas revelan aspectos que muestran procesos de reflexión sobre problemas identificados desde su propia práctica y fortalezas en habilidades tales como: diseñar una estrategia metodológica pertinente para estudiar el problema, identificar variables o categorías relevantes para contestar una pregunta de investigación, situar su investigación en la literatura y argumentar resultados a partir de evidencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, W & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. (Martínez Roca: Barcelona).

Elliott, J. (1993) El cambio educativo desde la investigación acción, Traducción de Pablo Manzano. Ediciones Morata.

Kolmos, A, Fink, F. K., & Krogh, L. (2004). The Aalborg PBL model. Aalborg University

Press Aalborg.
Stenhouse L (1984). *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid
Vithal, R., Christiansen, I., & Skovsmose, O. (1995). Project work in university mathematics education. Educational Studies in Mathematics, 29(2), 199–223.

Conocimiento débil y fragmentado en la formación inicial del profesorado de primaria. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela

Adriana Gewerc, Almudena Alonso

Se presentan algunas conclusiones de un proyecto de investigación cuya finalidad es identificar, analizar e interpretar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria y su contribución a configurar una identidad profesional determinada.
Montero (2001), define conocimiento profesional como «el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente, tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio), cuanto del análisis de su experiencia práctica» (pp. 202-203). Para Marcelo (1994) está referido «no sólo a los ámbitos de saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza), así como de saber por qué (justificación de la práctica)» (p. 252).

La normativa que regula la profesión y la formación inicial, más los laberínticos procesos de elaboración que han seguido las universidades tiene como producto un plan de estudios que se constituye en la base para la formación inicial del profesorado de primaria. El desarrollo del mismo mostrará diferentes facetas y elementos que no están explícitos, pero contribuyen también a la construcción de conocimientos de los futuros profesores.

Es ahí donde se centra la presente investigación cuyas preguntas fundamentales son:

¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo de los planes de estudio del grado de maestro de educación primaria?

¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estos colectivos? ¿Es compartida por estudiantes y profesores de distintas universidades?

¿Cómo son percibidas las relaciones entre la teoría y la práctica?

El trabajo se desarrolló en el grado de maestro en Educación primaria de la Universidad de Santiago de Compostela -con dos escenarios Santiago y Lugo.
Se adoptó una metodología cualitativa, en la que se combinaron distintas técnicas de recogida y de análisis de datos, y un diseño desde el punto de vista temporal de tipo seccional-cruzado (Cohen, Manion y Morrison, 2011).

Se tomaron entrevistas en profundidad al profesorado seleccionado, a alumnado de segundo y a tutores de practicum; así como se realizaron grupos de discusión con alumnos de cuarto, para obtener una visión profunda y reflexiva del proceso de implementación de los grados y más concretamente del tipo de conocimiento que se está construyendo en ese proceso. Los datos fueron analizados utilizando Atlas ti 7.

La hipótesis interpretativa de la visión fragmentada del curriculum está presente en todos los interlocutores. Tanto en la dicotomía teoría-práctica ya mencionada por la

mayoría de la investigación que nos precede, como en la organización por asignaturas sin coordinación y en la propia visión del conocimiento de los formadores, que persisten en mirarlo bajo el cisma entre lo “pedagógico” y el “contenido”. La organización y estructuración del plan de estudios, aún se realiza en base a las diferentes áreas de conocimientos y están a flor de piel las disputas entre los diferentes campos para conseguir hegemonía en los planes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.

Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU

Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011). Research methods in education. London: Routledge

Aprendizaje autorregulado en entornos educativos utilizando la web 2.0

José Julio Real García

INTRODUCCIÓN. El aprendizaje autorregulado es un tipo de aprendizaje en el que el alumno gestiona su cognición de forma activa y responsable, teniendo en cuenta la conducta, los afectos y la motivación, todos ellos orientados a lograr las metas determinadas. El aprendizaje autorregulado trabaja variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales, contextuales y comportamentales, lo que lleva a un aprendizaje de calidad.

La experiencia utiliza la pizarra digital interactiva (PDI) como medio de comunicación entre colegios de España y Chile impartiendo contenidos curriculares, lo que lleva a compartir conocimiento entre centros educativos a través de herramientas web 2.0 permitiendo transmitir vídeo, imagen y sonido, y compartir contenidos de la PDI, los alumnos visualizan las mismas pantallas en los dos centros simultáneamente, fomentando un aprendizaje colaborativo

Este trabajo se realiza en colaboración con colegios españoles otros homólogos de Chile, algunos en zonas deprimidas, lo que contribuye a un acercamiento de colectivos en el ámbito de la Justicia Social.

OBJETIVOS

- Trabajar con equipos multidisciplinares en países que comparten idioma a través de un aprendizaje autorregulado
- Fomentar la convergencia de centros educativos de habla hispana
- Buscar una educación más completa involucrando instituciones diferentes con un objetivo común
- Impartir docencia online a través de herramientas web 2.0
- Acercar poblaciones en términos de Justicia Social

MÉTODO. Se plantean ejercicios prácticos como pequeñas investigaciones, motivando a los alumnos en la participación. Los alumnos se convierten así en el centro de su propio aprendizaje, enfocándolo en la resolución de problemas concretos. El profesor cambia de rol, pasando a a ser un facilitador del proceso de aprendizaje, ayudando a los alumnos cuando lo demandan.

El proyecto se llevó a cabo en las siguientes etapas:

1. **Contacto entre los centros**: videoconferencias con Hangouts de Google+.
2. **Pruebas con las herramientas**: Idroo/Skype,
3. **Sesiones didácticas**: "salones compartidos".
4. **Puesta en práctica de las Unidades Didácticas**: unidades didácticas propias.

RESULTADOS. Se montaron un total de cuatro grupos, en cada uno de ellos trabajaba un colegio español y otro chileno. Los centros elaboran sus propias unidades didácticas y comparten el trabajo en el entorno Idroo / Skype.

Los resultados han sido muy satisfactorios. Alumnos y profesores consideran la experiencia interesante y enriquecedora. Igualmente, ambos colectivos se

familiarizaban con el uso de la PDI, que muchas veces está en los centros infrautilizada.

Además, les resultó altamente positivo recibir formación a distancia de otros centros situados en un contexto cultural y económico muy diferente.

CONCLUSIONES. Como principal idea de esta investigación, podemos concluir que el uso de herramientas colaborativas en línea fomenta enormemente la comunicación, contribuyendo a realizar trabajos de mayor calidad por parte de los integrantes de la experiencia, creando un trabajo colectivo mucho más rico que el individual, siempre en términos del aprendizaje colaborativo y autorregulado.

Además, se han utilizado en todo momento herramientas online gratuitas, lo que no ha supuesto un coste adicional a los centros, algo que favorece la integración de alumnos que forman parte de colectivos vulnerables.

School as the place of experience: the South's Bahia Integrated Complex of Education.

Alamo Pimentel, Daniel Puig, Gustavo Gonçalves, Fabiana Lima, Danúsia Lago

OBJECTIVES

Implement projects in the school of the public educational system in interinstitutional character, interdisciplinary and interepistemic;

Promote at the public educational system a transformation in a way to achieve a more democratic, interesting, inclusive and effective for all the educational community.

METHOD. The Project is happening since 2015, as a partnership between the Secretaria de Educação do Estado da Bahia and Universidade Federal do Sul da Bahia. On that the University is committed to develop an efficient methodology to provoke changes at public education and become an institution evolved with the basic education.

The method starts from sensible listening of the educators and directors of the schools with three questions:

What the school does that is considered successful?
This is the school that we want?
How the University can help?

The reflection revealed that many things were considered good, but were relegated as a second plan because of the plasted and fragmented curriculum. So, we propose workshops to deconstruct the ideologies that support the curriculum based on contents, disciplines, evaluates by tests serial classes and knowledge unquestionable and cathedratic.

We realized at the public schools the First Pedagogical Journey beyond workshops (Scholar spacetimes; Educating Cities; Exchange of knowledges; Projects on the school; Participative Planning; Processual evaluation; Circle's talk; Interdisciplinarity and Corporeity and education) to construct their own participative planning and to receive the students

RESULTS. At our first meetings the educators were uncomfortable, but when we achieve the trust of the group, the questions came as a torrent. We start deconstructing the mold of the traditional classroom with chairs in rows and the professor as the detent of knowledge. We sit in round tables, where everyone has turn and voice, we listen and speak about the anguishes of our work and share that we consider devastating at the pedagogical issues. We disestablish the foundations of the illuminist molds of education and create new conceptual bases and practical experiences.

CONCLUSION. Where we had lonely people trying to teach contents and disciplines, now we have a group that create, take part, share and do new experiences, new knowledges. When we had a cloistered school and distant from the community around, we have projects of urban and social intervention; apprenticeship places out of the school; masters of traditional knowledges included as educators at the school sharing

their knowledges and students that live together with their communities learning and having new experiences. Where we had empty and dangerous places at the school, we have vegetable garden and production workshops. When we had unmotivated teachers and thinking about their retirements, now we have people available to work at Sundays. When we had students that feel as prisoners and see the school as a boring place that they were forced to go, we see group of youth that produce things, be interested, research because they want to, create their own knowledge and are dedicated to educate themselves.

El “C+H+A” de la docencia universitaria. Valores para el liderazgo educativo entre los estudiantes de magisterio.

Gabriel Parra Nieto, María José Hernández Serrano, Sara Serrate González

En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de Innovación y Mejora Docente desarrollado en el presente curso académico titulado: “*Valores para el liderazgo educativo. Integración de la competencia profesional “Intra e Interpersonal” entre los alumnos de magisterio”*.

OBJETIVOS. El principal objetivo ha sido el desarrollo de competencias y destrezas profesionales entre los alumnos de magisterio, sirviéndonos de un cambio y reestructuración metodológica en las aulas universitarias. En cuanto al objetivo específico que nos planteamos, fue la adquisición de la competencia profesional “intra e interpersonal” entre los estudiantes de grado de magisterio, potenciando así su rol de liderazgo educativo a través de la mejora de su “saber ser”.

MÉTODO. Basamos nuestra propuesta en una nueva organización y estructura metodológica del tradicional modelo de lecciones universitarias, constituyendo un nuevo modelo metodológico que hemos denominado “C+H+A”. Contenidos, habilidades y actitudes a desarrollar entre nuestros alumnos buscando la mejora de su profesionalización.

RESULTADOS. Tras el análisis de los resultados obtenidos en una encuesta de satisfacción, hemos observados notables mejoras en relación a las siguientes áreas: motivación e interés, formación académica e identificación y mejora profesional.

CONCLUSIONES. Destacamos la importancia de potenciar las metodologías docentes innovadoras, y sobre todo, estrechar el nexo entre la formación académica inicial y las verdaderas destrezas y habilidades específicas necesarias para el buen desempeño de la profesión elegida.

Miradas sobre la profesión docente: percepción del profesorado del Grado en Maestro de Educación Primaria

Helena Zapico Barbeito, Lourdes Montero Mesa, Esther Martínez Piñeiro

INTRODUCCIÓN. La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y la construcción del conocimiento profesional docente constituye una de las mayores preocupaciones actuales en el campo de la educación. Al mismo tiempo, el interés social, político y mediático en torno a esta cuestión ha ido cristalizando y ha suscitado un debate encendido, no tan profundo como sería deseable, en el que la adaptación de la formación a las demandas del siglo XXI es un elemento central.

OBJETIVOS. Para tratar de arrojar algo más de luz sobre esta compleja cuestión, esta comunicación presenta una parte de los resultados de la investigación “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado”, financiada por el MINECO (Referencia: EDU2012-39866-C02-01). Uno de sus ejes centrales ha sido precisamente la identificación, análisis e interpretación de las percepciones que los formadores de maestros/as poseen acerca de la profesión actual y de las funciones que consideran se le están demandando a los maestros/as en la actualidad.

MÉTODO. La complejidad de la realidad socioeducativa seleccionada y el interés por profundizar en el problema de investigación desde la perspectiva de los participantes justifican el uso de la metodología cualitativa. Se han realizado en este caso entrevistas en profundidad al profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela.

En el proceso analítico –con el programa Atlas-ti_7 – se utilizó una categorización mixta. Se partió de categorías previas, atendiendo a los objetivos y al marco teórico de referencia. Estas fueron reformuladas durante el análisis de una primera entrevista, lo que permitió definir algunas categorías y añadir otras nuevas a la luz de los datos. En un segundo momento se identificaron ideas recurrentes relevantes, entre las que se encuentran las relacionadas con las demandas sociales actuales.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El sistema escolar parece ser el centro de las soluciones de los problemas sociales. El maestro/a no es solo transmisor o instructor, es también un referente para la familia. Cada vez se le exigen más competencias y responsabilidades. Son demandas excesivas, que buscan suplir carencias familiares o sociales; mas este "no puede hacerlo todo", "no puede luchar contra los elementos deseducadores del resto de la sociedad" (Esteve, 1999; Libro Blanco, 2015).

Entre las funciones que se le reclaman, está enseñar al alumnado a procesar información, pero también: proporcionar herramientas de desarrollo y autonomía personal, fomentar el espíritu crítico, transmitir conocimientos, valores, cultura... funciones educativas que antes eran asumidas en buena medida en el ámbito familiar.

En consecuencia, al maestro/a se le piden actualmente tantas responsabilidades (sociales, mediación familiar, asistencia y trabajo social...) que resulta difícil "formarlo en todas" pues estas "varían y se intensifican tan aceleradamente que es imposible

atenderlas".

Esta constante demanda contrasta con su escasa valoración social y no siempre es coincidente con la concepción que se mantiene en las facultades, como profesión esencial en la construcción de sociedades democráticas. Es necesario dar a conocer, explicar, revalorizar y dignificar la profesión, garante de futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.

Esteve, J. M. (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V. Ferreres y F. Imbernón (eds*.). Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 131-165.

Marina, J.A.; Pellicer, C. Y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Licencia Internacional Creative Commons.

Comunicación: El desarrollo de actividades prácticas como metodología docente en el ámbito de la Psicología Evolutiva y de la Educación: aplicaciones y evaluación.

Susana Valverde Montesino, Irene Solbes Canales, Carmen López Escribano, María Antonia Vega González, María Luisa Calatayud Estrada, Cristina Dopico Crespo, Pablo Herranz Hernández, Griselda Kozak Cino, Cristina Masa Pérez, Jesús Miguel Parra, Sonsoles Calderón López, Natalia Solano Pinto, Alicia Pérez de Albéniz Iturriaga

Los nuevos planes de estudio que surgieron a raíz del Plan Bolonia han provocado un replanteamiento de la metodología docente universitaria. Actualmente el estudiante es considerado el principal agente activo del proceso de aprendizaje y el profesor debe propiciar el desarrollo de competencias académicas y profesionales apropiadas, que le capaciten para desempeñar adecuadamente su labor profesional en un futuro. Dentro de este paradigma surge nuestro proyecto de innovación docente, cuya finalidad es crear un espacio digital para compartir actividades prácticas e innovadoras que enriquezcan la metodología de los docentes del área de Psicología Evolutiva y de la Educación y evaluar su eficacia mediante la aplicación de un instrumento de evaluación a los estudiantes de diferentes titulaciones (Grado de Educación Social, Grado de Magisterio de Educación Infantil, Grado de Magisterio de Educación Primaria, Grado de Pedagogía y Grado de Psicología).

Los objetivos de nuestro proyecto se concretan en:

- Crear un directorio con las diferentes actividades prácticas que los docentes universitarios utilizamos en Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Diseñar y aplicar un instrumento de evaluación conjunto que permita a los alumnos evaluar este tipo de metodología docente.
- Crear y compartir un documento final, en forma de Repositorio, que divulgaremos en formato Open Access para dar a conocer y compartir con la comunidad universitaria esta metodología de trabajo.

El equipo de profesores participantes en este estudio ha compartido un total de cincuenta y dos actividades prácticas que se han agrupado entorno a siete temáticas diferentes (Psicología Evolutiva, Aprendizaje y Educación, Salud Mental, Trastornos del Desarrollo, Familia, Discapacidad e Inteligencia). Tras la participación del alumnado universitario en estas actividades los profesores han procedido a aplicar un instrumento de evaluación que consta de catorce ítems en los que se valoran siete tipos de actividades docentes en función de una escala tipo “likert” con cuatro opciones de respuesta.

Actualmente se está procediendo al análisis de datos para valorar la idoneidad de esta metodología docente en el entorno universitario, hasta el momento disponemos de una muestra de 174 estudiantes y los primeros resultados apuntan a que el alumnado se encuentra altamente satisfecho con este tipo de actividades, manifestando mayor grado de interés y motivación por el aprendizaje.

Las conclusiones previas de nuestro estudio se centran, por un lado, en la alta implicación de los docentes universitarios por compartir sus conocimientos y actividades fomentando así la creación de una Comunidad de Aprendizaje; y por otro,

en el alto grado de satisfacción que manifiestan los estudiantes cuando participan en actividades prácticas frente a otro tipo de metodologías docentes más tradicionales y menos dinámicas.

Concepciones alternativas sobre la digestión y el aparato digestivo en futuros maestros de Educación Primaria

Patricia de Paz Lugo

INTRODUCCIÓN. Las ideas previas de los estudiantes son complejos esquemas conceptuales alternativos fuertemente arraigados en su estructura cognitiva, con un elevado nivel de coherencia interna y, por tanto, resistentes al cambio (Coll, 1986; Driver, 1986; Giordan, 1982, 1987). Es fundamental que el profesor tome como referencia al planificar sus acciones pedagógicas estas ideas previas de los alumnos (Coll, 1986), ya que constituyen la base sobre la que se elaborarán los nuevos conocimientos (Giordan, 1987).

El estudio de las ideas de los niños sobre el mundo que les rodea ha constituido un núcleo de investigación primordial en Didáctica de las Ciencias, pues estos marcos alternativos de referencia constituyen en muchos casos verdaderos obstáculos para el aprendizaje, que dificultan o impiden la construcción del saber científico (Giordan, 1982).

La existencia de concepciones alternativas sobre la digestión y el aparato digestivo en alumnos de Educación Primaria y Secundaria ya ha sido puesta de manifiesto por diversos autores (Cubero, 1988, 1996; Banet, 2008; Banet y Núñez, 1988, 1989; Giordan, 1987).

OBJETIVO. El objetivo del presente estudio es comprobar si los marcos conceptuales sobre la digestión y el aparato digestivo se perpetúan a lo largo de las diferentes etapas educativas y afectan también a estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria.

MÉTODO. La investigación se ha llevado a cabo con una muestra de estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria, antes de que cursaran la asignatura del Grado en la que se imparten conocimientos sobre anatomía y fisiología del aparato digestivo.

La recolección de datos se realizó utilizando un cuestionario específico elaborado a partir de otros (Banet y Núñez, 1988, 1989), que se modificó con el fin de adaptarlo a la muestra de nuestro estudio.

RESULTADOS. El presente trabajo demuestra que las concepciones alternativas de los estudiantes de Grado en Maestro de Educación Primaria sobre la digestión y el aparato digestivo están fuertemente arraigadas en el esquema mental de los alumnos y se perpetúan a lo largo de las diferentes etapas educativas, ya que muchas de ellas son similares a las que presentan los alumnos de Primaria y Secundaria.

CONCLUSIONES. Es imperativo proponer estrategias pedagógicas adecuadas para modificar dichos esquemas mentales y lograr un aprendizaje significativo de los conceptos científicos desde edades tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Banet, E. y Núñez, F. (1988). Ideas de los alumnos sobre la digestión: aspectos anatómicos. *Enseñanza de las Ciencias, 6*(1), 30-37.

Banet, E. y Núñez, F. (1989). Ideas de los alumnos sobre la digestión: aspectos fisiológicos. *Enseñanza de las Ciencias, 7*(1), 35-44.

Banet, E. (2008). Obstáculos y alternativas para que los estudiantes de Educación Secundaria comprendan los procesos de nutrición humana. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales,* Nª 58, 34-55.

Coll, C. (1986). Un marco de referencia psicológico para el currículum escolar. *Cuadernos de Pedagogía,* 139, 12-16.

Cubero, R. (1988). Los esquemas de conocimiento de los niños. Un estudio del proceso digestivo. *Cuadernos de Pedagogía, 165,* 57-60.

Cubero, R. (1998). Aprendizaje de la digestión en la enseñanza primaria. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales,* Nº 16, 33-44.

Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias, 4*(1), 3-15.

Giordan, A. (1982). *La enseñanza de las ciencias.* Madrid: Pablo del Río.

Giordan, A. (1987). Los conceptos de Biología adquiridos en el proceso de aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias, 5*(2), 105-110.

Problemas pedagógicos en la desconexión entre el módulo y el grado en educación de la universidad complutense

Miguel Ranilla Rodríguez

INTRODUCCIÓN. ¿PARA QUÉ SIRVE? Lo principal que se pretende en la Educación –ya desde la demanda de los propios alumnos es el ¿para qué sirve? Es obvio que el pragmatismo de una sociedad –inherentemente consumista que dice dar la razón al cliente- hoy en día desea la verticalidad heredada anglosajona y cambiar la educación, con másteres de elevado precio, dobles-grados de escaso tiempo, educación sin profesor –online-etc.; que quieren dar forma a un proceso educativo profesional que divaga entre la teoría, la práctica, la realidad del mundo laboral y el futuro trabajo como profesor; lo que convierte este proceso en una desmitificación propia de la Facultad de Educación, y en una carrera –según datos- residual –también en gran parte obligada por la masificación de alumnos-.

Por ello que este deseo del alumnado, aboca gran parte de la expectativa Universitaria a lo inútil y a simplemente obtener el título para poder optar a una plaza laboral mejor, a un trámite.

OBJETIVOS. La pretensión de la investigación busca como objetivo denunciar la desconexión que existe en el proceso educativo de los alumnos –y de la responsabilidad de ser futuros profesores-; por un lado, del problema que significa insertar alumnos provenientes de módulos al grado universitario, estableciendo una ruptura ilógica entre módulo –y no pasar por el proceso simbólico básico de la selectividad- y adentrarse en la universidad desde otra mentalidad; y de qué forma, evitando postular cambios imposibles, es posible convencer desde la enseñanza en la creatividad al alumnado de éstas características para un uso potencialmente útil en su formación como docentes.

MÉTODO. Desde la asignatura Creatividad y Educación, se establecerán las claves para como poder educar desde el sentido creativo, es decir, contestar a la pregunta formulada dentro del marco de la formación de docentes en la Facultad de Educación: ¿Para qué me sirve esto?

RESULTADOS. Adaptando interlíneas la programación anquilosada expuesta en la asignatura Creatividad y Educación, hemos conseguido mediante la creatividad y la función del profesor, alcanzar el grado de satisfacción educativa y expectativa que pueda acercar a los alumnos a poder estar bien formados y una calidad profesional ‘distinta’ a lo que el Módulo de Educación pueda ofrecer. Dar sentido a la Educación Universitaria. Los resultados serán expuestos mediante el análisis propio del alumnado y sus opiniones estructuradas de forma cualitativa.

CONCLUSIONES. Se expondrán las mejorías que suponen el método propuesto y los cambios sustanciales que significan.

El desarrollo de la Competencia Digital Docente: modelo de evaluación y programa de desarrollo en instituciones educativas.

David Vidal Lorente, Natalia Dionisio Flores, Patricia Arcusa García, Paula Marcelo Martínez, Beatriz Jiménez Gómez, Jaime Gómez Morales

INTRODUCCIÓN. A partir de la publicación de la recomendación del Parlamento Europeo sobre la competencia digital en 2006, el INTEF desarrolla el Marco Común de Competencia Digital Docente (2014). Aonia, basándose en dicho Marco, diseña un modelo de evaluación, formación y seguimiento del desarrollo de la Competencia Digital Docente (CDD) en instituciones educativas, encaminado a transformar la actividad de sus profesionales y la experiencia de aprendizaje de sus alumnos.

OBJETIVOS:

- Evaluar el nivel de CDD de las instituciones educativas y sus docentes.
- Establecer un punto de partida para la formación y la integración de tecnología en el aula.
- Diseñar una formación personalizada para cada centro.
- Formar grupos de Expertos en cada centro.

METODOLOGÍA. El programa de desarrollo de la CDD consta de tres fases:

- Evaluación: Son empleados tres instrumentos: entrevistas pautadas con la dirección de los centros, observaciones de la práctica docente y el Test Online de CDD desarrollado por Aonia. Esto permite elaborar informes personalizados para cada docente y uno para la institución en su conjunto, que incluye propuestas adaptadas a las necesidades de cada uno.
- Formación: la formación combina sesiones presenciales con trabajo *online* en una plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje (*blended learning*). Los docentes usan las preguntas de investigación, recursos y actividades propuestas para elaborar proyectos de integración de recursos digitales en el aula. En este proceso, están acompañados por los tutores de Aonia.
- Seguimiento y grupo de Expertos en el centro: los proyectos de los docentes tienen exposición continua durante la formación. Se crea un banco de recursos y buenas prácticas docentes, complementada con una sesión de recopilación de mejores prácticas. Además, en cada centro identificamos profesores que sirven de apoyo al seguimiento, y constituyen el grupo de expertos posterior a la formación.

RESULTADOS. Hasta el curso 2015/2016 han sido evaluados 480 docentes de instituciones educativas españolas, mediante el Test Online, habiendo sido observados en el aula un 15% de estos docentes.

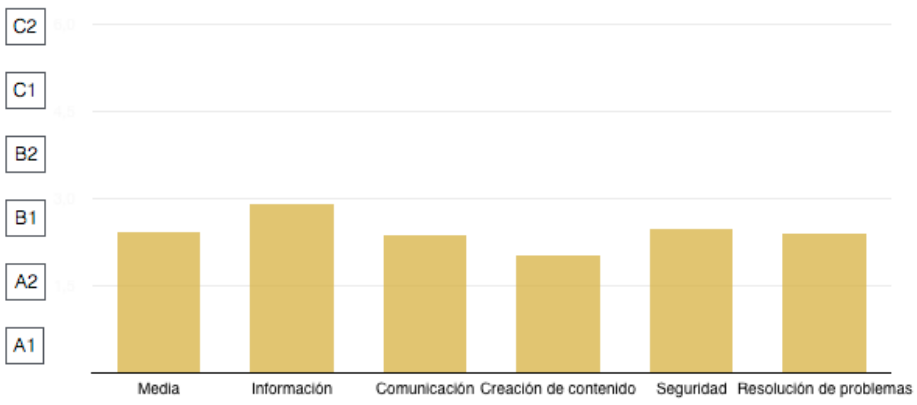


Figura 1: Nivel de CDD de los docentes evaluados

Del total, 70 docentes han completado la formación (2014/2015), arrojando los resultados reflejados en la Tabla 1. En ella se muestra el progreso obtenido por el profesorado tras la aplicación de la formación tanto en creación e integración de recursos digitales (+2,5 puntos), como en su actitud y predisposición a aplicarlos en el aula (+4 puntos). Resultados muy positivos en relación con la metodología empleada, las herramientas puestas a su disposición y la transformación de su propia práctica docente hacia metodologías más activas, usando recursos como realidad aumentada, *flipped classroom* o gamificación.

	antes de la formación	**después de la formación**
Habilidad para la creación e integración de recursos (1-10)	5	8,5
Actitud frente a recursos digitales (1-10)	6	10
Valoración general de los docentes		
Metodología empleada (1-10)	7	
Formación (1-10)	8	

Tabla 1: Resultados obtenidos tras la aplicación de la formación reflejados en escala de 1 a 10 puntos, siendo 1 el menos valorado y 10 el mayor valorado.

CONCLUSIONES. Desde Aonia proponemos un modelo formación que pone al docente en el centro del proceso para favorecer la integración efectiva de las tecnologías educativas en el aula, así como la transformación de las prácticas para conseguir una mejor experiencia de aprendizaje de los alumnos. Una evaluación eficaz, acompañada de una metodología innovadora son la clave de los buenos resultados obtenidos con casi 500 docentes hasta junio de 2016.

La teoría de situaciones didácticas como propuesta para la formación matemática y didáctica de licenciados en educación primaria

María de los Ángeles Hernández Dzul

En este trabajo se recupera la importancia de la formación inicial de Licenciados en Educación Primaria, con respecto al dominio de contenidos matemáticos y su didáctica como medio para que los estudiantes normalistas incidan en la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. Al respecto, se considera el vínculo entre el postulado explícito en los Programas de Estudio de las Matemáticas de Educación y de Educación Normal, con la Teoría de Situaciones Didácticas, que sugiere el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en la resolución de problemas para la aprehensión de saberes.

Al respecto, la propuesta que se plantea consiste en el diseño, aplicación y análisis de situaciones didácticas en un grupo de primer grado de educación normal, en este sentido, el fenómeno didáctico se centró principalmente en las situaciones de acción, formulación, validación e institucionalización; a través de la resolución de problemas y a la socialización de procedimientos así como de resultados se contribuyó en un primer momento al dominio de contenidos matemáticos, posteriormente se dio pauta al tratamiento didáctico que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria. El trabajo realizado, aportó a los docentes en formación la posibilidad de resignificar sobre las estrategias, métodos o técnicas adecuadas para la enseñanza de las matemáticas, así como lo que implica aprender y saber matemáticas. La metodología utilizada hace referencia al enfoque cualitativo, en el que se considera el tipo de investigación descriptiva; asimismo, considerando la naturaleza del trabajo realizado, el método de investigación es el etnográfico.

La Gestión de las Habilidades Analíticas de Pensamiento

Karla Berenice Scagno Castillo, Marcela Mastachi Perez, María De Los Angeles Silva Mar

La información descrita a continuación hace referencia al proyecto denominado “El Desarrollo de Habilidades Analíticas de Pensamiento en estudiantes de Nivel Superior”, inscrito en el programa de la Maestría en Gestión del Aprendizaje PNPC-Conacyt en la línea de generación y aplicación del conocimiento: Gestión de la Innovación Educativa.

En este documento se presenta la primera etapa del proyecto de intervención que está enfocada al Diagnóstico para identificar las problemáticas que presentan los estudiantes y la importancia de gestionar el aprendizaje a través del desarrollo de cada una de estas habilidades tales como: autobservación, juicio personal, inferencia y análisis con la finalidad de generar en ellos un nivel de pensamiento mejor organizado, tal como lo menciona Campirán (2000), las Habilidades Analíticas de Pensamiento constituyen el segundo nivel de habilidades de pensamiento de COL. (Pág. 79). El objetivo es: desarrollar una estrategia de intervención educativa para gestionar el aprendizaje y las Habilidades Analíticas de Pensamiento de los estudiantes.

La metodología se basa en la investigación acción y en esta primera etapa del Diagnóstico, se utilizó el diario de clase donde se sistematizó cada una de las sesiones trabajadas con los 26 estudiantes, así como también el cuestionario conformado por preguntas cerradas con la finalidad de conocer las actitudes manifestadas por lo estudiantes ante sus propias Habilidades Analíticas de Pensamiento. Con ello se logró identificar las problemáticas en el grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las cuales son:

Considerando el diario de clase y en relación a sus indicadores se obtiene que el 70% de los estudiantes tenía una participación activa en las clases, el 74% de los estudiantes hacía la entrega de los productos de aprendizaje solicitado, que sólo el 25% de los estudiantes daba una profundidad en contenido a los productos de aprendizaje solicitados y el 80% de ellos tenían observaciones en sus productos de aprendizaje.
Con base en el cuestionario, los resultados obtenidos son: 81% de los estudiantes se les dificulta la resolución de problemas, al 69% de ellos les es complicado tomar decisiones sobre situaciones que viven y el 11% no están consientes de sus procesos cognitivos, metacognitivos y actitudinales.

Con respecto a los resultados obtenidos en esta primera etapa del proyecto de intervención podemos concluir que los estudiantes presentan sus productos de aprendizaje con muchas deficiencias tales como: muestran participación; pero carecen de profundidad y orden de las ideas, se les dificulta hacer un análisis reflexivo de sus aprendizajes así como también estar conscientes de sus procesos cognitivos, metacognitivos y actitudinales.

Relación de la formación inicial y formación continua con la percepción del docente de matemáticas en nivel secundaria en el cumplimiento de su perfil profesional.

Celeste Elizabeth Baltazar López

México tiene una historia basta y completa acerca de la formación de sus docentes, así que dentro de la historia de la educación en México podemos encontrar a la figura del maestro como el sujeto clave e ideal para realizar la tarea de preparación de las nuevas generaciones (Curiel, 1982) y a la vez jugar un decisivo rol dentro del proceso del cambio educativo que busca nuestro país.

Es importante tomar en cuenta que la formación de los docentes de matemáticas y principalmente en secundaria es distinta para cada profesor, ya que existe una amplia gama de oferta en la formación continua, sin embargo, no hay forma de controlar la efectiva calidad de dichos programas y su eficacia en términos de la mejora de la práctica del docente y el aprendizaje significativo de los alumnos. (Sosa y Ribeiro, 2014).

Siendo así importante el cumplimiento de un perfil que se conforme por una serie de competencias que debe poseer cualquier docente, tal y como lo menciona Perrenoud (2004) y la misma Secretaria de Educación Pública (SEP, 2009), donde dictaminan propuestas de dicho perfil.

La importancia de esta investigación radica en que podremos conocer a través de ella la formación inicial y continua actual de aquellos docentes en matemáticas que dirigen la formación educativa de los mejores alumnos del estado y conocer si cumplen con el perfil ideal del docente de matemáticas en secundaria.

Con el propósito de contribuir a establecer un perfil formativo del docente que permita obtener un mejor nivel en los aprendizajes significativos de matemáticas en sus estudiantes, aportando a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y a la vez generar interés en los docentes por mantenerse en una formación continua y reflexionar sobre su práctica. Así como también aportar una reflexión sobre la preparación que llevan nuestro docentes de matemáticas en el nivel secundaria en nuestro País.

Todo lo que planteamos y argumentamos anteriormente nos lleve a una pregunta que será el punto de partida de nuestra investigación. ¿Cuál es la relación de la formación inicial y formación continua con la percepción del docente de matemáticas en nivel secundaria en el cumplimiento de su perfil profesional?

Arte y activismo como formato pedagógico para la transformación social. Experiencias innovadoras en el grado de Pedagogía.

Marta García Cano

El arte es ese lugar donde se producen situaciones que desenlazan procesos y dejan aflorar posibilidades que afectan al individuo y a la colectividad a la que pertenece. La práctica artística contemporánea y activista contribuye al desarrollo de habilidades que nos hacen resistir al poder, sea cual sea este y tomar conciencia de nosotros como individuos y en colectividad. Desde esta perspectiva determinadas prácticas artísticas son susceptibles de ser utilizadas como formato pedagógico para la transformación social.

Desde las asignaturas artísticas del grado de Pedagogía se proponen aprendizajes y posicionamientos ante los diferentes poderes que la sociedad ejerce sobre el individuo y los colectivos en los que se agrupa. La construcción de género, la situación de los emigrantes, la influencia de las redes sociales, las diferentes formas de afrontar la diversidad cultural etc., afloran como preocupaciones y contextos en los que intervenir desde prácticas artísticas y actuar más allá de recetas convencionales requiere, no solo formalización estética, también, reflexión e investigación para ser entendidas como acciones con trascendencia pedagógica y transformadora.

Los objetivos principales de estas experiencias se centran en:

- Fomentar el pensamiento crítico desde la experiencia artística.
- Desarrollar herramientas creativas y estrategias de empoderamiento colectivo y personal.
- Entender el arte como formato pedagógico y activismo social.
- Conducir al alumno a una indagación personal y colectiva que le hagan cuestionarse su posicionamiento.

La metodología se basa en adentrarse en el proceso artístico contemporáneo y reflexionar desde lo individual y lo colectivo a través de una serie de propuestas que obligan a deconstruir muchos de los aprendizajes adquiridos para posteriormente replantearlos. Partir de la experiencia para generar aprendizaje y conocimiento implica la continua realización y exposición de proyectos, a los que se añade el ejercicio de la reflexión escrita y la elaboración de cuadernos de bitácora en los cuales el alumno recogerá su proceso intelectual y emocional.

Los resultados se traducen en la progresiva implicación en los proyectos a desarrollar a medida que avanza el curso y un elevado compromiso social. A través de los cuadernos de bitácora se manifiesta también mucha satisfacción personal cuando el alumno toma conciencia de sus posibilidades, de haber vencido prejuicios, roto con hábitos metodológicos encorsetados y dado paso a la construcción de subjetividad. La frase más repetida es” haber sido capaces de abrir su mente”. Al mismo tiempo se hace explícito el gran esfuerzo personal y sobre todo emocional que ello supone, así como un sentimiento de impotencia inicial.

El proceso artístico sume a la mayor parte de los alumnos en un espacio de “no control” sobre el resultado estético final y un proceso de investigación conceptual y personal difícil de entender y al que como ellos mismos manifiestan “no estamos acostumbrados”. Esta circunstancia pone de manifiesto, una vez más, las carencias que nuestro sistema educativo y la necesidad de emplear metodologías diferentes que construyan individuos capaces de enfrentarse sin excesivo conflicto al proceso real de aprendizaje.

La didáctica universitaria desde la formación inicial de profesores

José Raúl Jiménez Ibáñez, Carol Fernanda Ramírez

Investigar la didáctica como un problema de la educación superior, es decir, en el horizonte de lo que se podría denominar *didáctica universitaria*, es una necesidad actual; de allí que sea importante reconocer cómo esto implica a todos los profesores que están adscritos a la educación superior.

El objetivo de esta investigación sobre profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle en Colombia, es comprender la articulación que implica la didáctica cuando se forman maestros.

Se desarrollo el método de investigación acción, donde se observaron y entrevistaron profesores; la información se analizó con base en herramientas de teoría fundamentada y se recurrió a Atlas.ti.

Como resultado se presentan: un análisis sobre cómo los profesores universitarios conciben las prácticas de enseñanza, es decir, cómo ellos van comprendiendo las formas de enseñar; un análisis sobre cómo lo teórico se hace práctico a través de la didáctica, es decir, el uso que se hace de la didáctica en la universidad, que tiene que ver con conocimientos de orden teórico que han de ser enseñados, y que, de cierta manera, esta enseñanza permite hacer tránsito de la enseñanza al aprendizaje; y finalmente, se da cuenta de cómo ha de hacerse una transmigración de la lectura del acto educativo de una actitud activa del profesor para pasar a una actitud activa del estudiante, que es, en último término, el que define el aprendizaje.

Esto dentro de lo propuesto por Brockbank y McGill (2006) sobre el profesor universitario como profesional reflexivo, es decir, que el profesor sea capaz de hacer una praxis en que a diario puede enfrentar complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, y no como un profesional con quehaceres impuestos y una configuración de elementos problemáticos en el aula.
Por tanto, la profesión de profesor debe entenderse como una actividad reflexiva y con muchos caminos creativos hacia futuro. Schön (1987) concibe la práctica del profesor reflexivo como una ampliación de conocimientos en el campo de formación profesional, un camino en que el profesional universitario pueda implementar esta actividad reflexiva en el aula y también hacia los estudiantes.

Shulman (1999) propone que el profesor universitario debe diferenciar conocimiento y enseñanza, pues cuenta con vastos conocimientos que le permiten enseñar a sus estudiantes de acuerdo con el campo en que se trabaje.

Como conclusión, es necesario hacer justicia con lo que se ha venido reconociendo: la universidad que forma a los futuros profesores fomenta la investigación y se interesa por aspectos de las prácticas pedagógicas de forma general. En el interior de ella cada profesor universitario debe interesarse por su propio trabajo y contexto inmediato, buscar la forma de evolucionar interiormente en su práctica particular, mediante implicación de la práctica reflexiva, para lograr que su enseñanza sea realmente de calidad y la eficacia esté presente en la solución de problemas.

Seminarios formativos en pequeño grupo para el diseño y desarrollo del TFG en alumnado de infantil, primaria y social

Rocío Yuste Tosina, Víctor López Ramos, Cristina Nogales Figueroa

El trabajo fin de grado (TFG) se ha convertido en uno de los retos universitarios a los que nos enfrentamos en los últimos tiempos desde que asumimos en 2010 la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Hemos definido el TFG como una asignatura obligatoria que el estudiante ha de superar para culminar su aprendizaje. Tiene unas características especiales en relación con el resto de las asignaturas del título:

- Su carga es de 6 créditos ECTS e implica una elaboración integradora de la formación recibida en el Grado.
- Debe ser tutelado por uno o varios profesores con docencia en el título correspondiente.
- Pretende demostrar la puesta en práctica de las competencias asociadas al título, así como la capacidad para el desarrollo de una actividad autónoma, responsable y comprehensiva.
- Su defensa solo puede hacerse una vez superados el resto de los créditos del Grado.
- Las modalidades para su elaboración son las siguientes:
- Trabajo de iniciación a la investigación educativa y/o social
- Proyecto de innovación educativo y/o social
- Ensayo crítico
- Otro tipo de trabajo

Tras analizar durante tres promociones las carencias del alumnado a la hora de enfrentarse a la elaboración de un TFG se ha diseñado una propuesta formativa basada en seminarios prácticos y coevaluación mediante rúbricas de los avances que se van realizado. En total son 19 estudiantes tutorizadas por dos docentes de las tres titulaciones de Grado de la Facultad. A continuación presentamos un cuadro resumen de los seminarios formativos, los objetivos y las actividades realizadas:

SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD
1º Presentación del TFG y diseño de la propuesta.	Conocer el espacio virtual de trabajo Presentar guía TFG Presentar plan de trabajo	Elaborar borrador de la propuesta de un TFG
2º Acceso a la bibliografía científica	Revisar ficha de trabajo Analizar objetivos TFG Aprender a buscar en Tesauro de educación y bases de datos	Coevaluación de las propuestas Búsqueda en el Tesauro y bases de datos del tema del TFG
3º Normas de citación y programa de gestión de citas y	Aprender a citar según Normas APA Aprender a utilizar programa de gestión de citas y referencias	Actividades prácticas del seminario

referencias		
4º Fundamentación teórica y planificación práctica	Coevaluar la fundamentación teórica Diseñar y planificar la parte práctica	Coevaluación de la fundamentación teórica mediante el uso de una rúbrica
5º Tutorías individualizadas de seguimiento	Realizar un seguimiento del trabajo de manera individualizada con cada tutor	Avances en el TFG
6º Comunicación oral y exposición	Aprender técnicas de comunicación oral Roleplaying exposición delante de un tribunal	Coevaluación de las habilidades orales adquiridas

Los seminarios están apoyados en un espacio virtual que nos ha permitido diseñar planes de trabajo que facilitan un acercamiento del estudiante a los contenidos de estudio mucho más activo, autónomo y estratégico.

En este momento acabamos de realizar el cuarto seminario por lo tanto no podemos ofrecer resultados, no obstante, durante el desarrollo del congreso si se aportarán pues habrá sido evaluada la experiencia.

Hacia una cultura de paz y desarrollo sostenible en Colombia. Gestión de la tecnología educativa una apuesta por la transformación docente y el mejoramiento en la calidad de la educación.

Sergio Andrés Zabala Vargas, Jorge Eliécer Zabala Vargas, Adriana Rocío Lizcano Dallos

INTRODUCCIÓN. Esta comunicación presenta la experiencia de desarrollo pedagógico implementada en un programa virtual de posgrado, orientado a la cualificación de docentes, especialmente de los niveles de básica y media en el sistema educativo colombiano. El programa se enfoca en desarrollar en los docentes competencias para la incorporación tecnológica como parte de su práctica educativa, inculcando el respeto por los derechos humanos y por la toma de decisiones adecuadas para el desarrollo sostenible de su comunidad y la consolidación de una cultura de paz, acorde a los requerimientos éticos y sociales del mundo moderno.

Dadas las circunstancias del contexto académico y tecnológico en los que se encuentran inmersas las diferentes instituciones de educación preescolar, básica y media del país y por ende los profesores adscritos, ylas condiciones geográficas y de orden público que se presentan en algunas regiones en Colombia, en el año 2013 se dio inicio al programa de Maestría en gestión de la tecnología educativa (MGTE), como una estrategia para la consolidación de una idea de desarrollo para la formación de los docentes del magisterio nacional, que aporte a la solución de la problemática que sobre calidad por décadas se ha arraigado en el sistema educativo colombiano.

La presente comunicación resume la experiencia que desde el programa de MGTE se ha venido desarrollando y describe, cómo sus resultados han llevado desde la gestión de la tecnología educativa aplicada por sus egresados, a la consecución de un perfil profesional docente:
Transformador de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.
Transformador de las nuevas generaciones de ciudadanos que el país requiere de cara al postconflicto y en aras de la consolidación de una cultura de paz duradera y un proceso de educación para el desarrollo sostenible.

OBJETIVOS
Fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, implementando el desarrollo de procesos de gestión de la tecnología educativa del programa de MGTE
Liderar procesos de innovación en el aula a partir de la incorporación de TIC, como eje para el desarrollo de competencias en investigación.
Definir estrategias pedagógicas y procedimientos de apoyo para el seguimiento al impacto del programa y a las iniciativas de innovación planteadas por los estudiantes de la MGTE.

METODOLOGÍA. Investigación Cualitativa del tipo Acción Participación. El programa MGTE de desarrolla en metodología 100% virtual.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Algunos de los resultados documentados involucran:

Formar 5421 docentes colombianos en todo el territorio colombiano.
La formulación de propuestas educativas de aula ajustadas al contexto, como punto de partida para incentivar la reingeniería de los currículos escolares y la modificación de los proyectos de las Instituciones Educativas a través de la mediación con TIC.
Una estrategia de formación que involucra sistemas informáticos y procedimientos para el seguimiento y acompañamiento del desarrollo de las propuestas de innovación en el aula planteada por los docentes.

Enseñar a pensar con Filosofía para Niños

Myriam García Rodríguez, Teresa Paz Gil, Andrés Ángel González Rodríguez

INTRODUCCIÓN. Una tesis comúnmente aceptada es que la formación filosófica es demasiado abstracta e inútil. Pero esto no siempre fue así. La filosofía no siempre consistió en el postulado de teorías abstractas ni en la exégesis de textos, sino en una investigación acerca de las grandes cuestiones que preocupan al ser humano.

Esta es precisamente la propuesta de Mathew Lipman y el programa que se conoce como Filosofía para Niños (FpN): promover una renovación conjunta de objetivos, métodos y procedimientos evaluativos tanto en la manera de percibir la filosofía como en la manera de entender la práctica educativa.

Consciente de la necesidad de que los docentes dispongan de las herramientas adecuadas para llevar a buen término el programa, M. Lipman, diseñó un curriculum completo y materiales expresamente elaborados para el profesorado.

OBJETIVOS. Ofrecer una presentación práctica del programa, poniendo a prueba la metodología y los materiales para trabajar con estudiantes de distintas edades y materias.

MÉTODO. A la hora de aplicar el método en la práctica, se parte de una situación provocadora que resulte motivadora y estimule la discusión de un tema a partir de los intereses de los participantes.

Brevemente, los pasos que se siguen en la aplicación del método en el aula se podrían resumir del siguiente modo:

1. Se forma un círculo para posibilitar el diálogo. Esta disposición es importante ya que se favorece que todos se miren, sin darse la espalda unos a otros. 2. Se pide a los participantes que formulen alguna pregunta o cuestión que les haya sugerido la situación provocadora. 3. Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, convirtiéndose en el plan de trabajo o agenda de discusión para el debate. 4. Se selecciona aquella o aquellas que deseen comenzar a tratar. 5. Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo. 6. Para orientar y ayudar al diálogo, el manual ofrece planes de discusión, ejercicios, textos, etc. que el docente puede utilizar. 7. Después de cada sesión, los participantes han de escribir un pequeño resumen y valoración de lo que han debatido juntos, de modo que comprendan los procesos cognitivos usados y se autocorrijan para un mejoramiento de los mismos.

RESULTADOS. La práctica del programa ayuda a conseguir mejoras en las destrezas de pensamiento; comprensión y expresión oral; autonomía intelectual; responsabilidad; y convivencia.

CONCLUSIONES. En resumen, podríamos decir que lo que pretende hacer FpN es posibilitar un aprendizaje significativo, estimulando la reflexión y ayudando al cuestionamiento y replanteamiento de todos aquellos temas y asuntos que pueden preocupar o tener interés para los niños y niñas, según su edad, situación y contexto.

Para ello se considera que el método adecuado es el diálogo realizado en una comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente. Lo cual implica sin duda un modo de entender la educación, una manera de trabajar y una disposición y preparación del profesorado.

Secuencias didácticas diseñadas por los profesores en formación de historia en su práctica docente intermedia

Gabriela Alejandra Vásquez Leyton, Paula Soto Lillo

Las investigaciones científicas en el área de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales buscan colaborar en los procesos que permitan generar propuestas de enseñanza-aprendizaje significativa y propicia para la construcción activa y profunda de los aprendizajes históricos en contextos escolares.

Por ello, el objetivo de esta comunicación es describir, analizar y comparar las estrategias didácticas utilizadas por los profesores en formación de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso- Chile, a partir de la revisión del plan de clases diseñado para implementar en su proceso de práctica docente intermedia y desarrollada durante el primer semestre del año 2015. Este estudio se realiza con el fin de evidenciar las fortalezas de las competencias didácticas recibida en su formación docente inicial, en función de la planificación de aprendizajes históricos en la escuela.

El método de trabajo se estructura a partir de una parrilla de análisis de contendidos, con la cual se procederá a revisar el instrumento de planificación y evaluación de aprendizajes generado por los futuros profesores, enfatizando en la secuencia diseñada (plan de clases), la selección de la estrategia, así como los referentes utilizados para su fundamentación de la elección (factores contextuales, proyecto educativo institucional, bibliográficos y currículum escolar).

Dentro de los resultados obtenidos se relacionan con la elección de estrategias didácticas de base constructivista favorecedora de aprendizajes activos, tales como modelo inductivo o aprendizaje basado en problemas. Sin embargo, estas metodologías denotan una diversidad respecto la apropiación de los principios de cada modelo -explicitados en su informe de planificación de los profesores en formación- al tiempo que se presenta una tensión entre la coherencia de dicha elección y la planificación de las sesiones, actividades y recursos. Así mismo, establecen una fundamentación construida, principalmente, desde referentes teóricos de la didáctica disciplinar más que desde los factores que determinan el contexto escolar, el proyecto educativo institucional y el currículo nacional. Esta situación determina que dichas estrategias didácticas no siempre queden vinculadas a la generación de aprendizajes activos y profundos de todos los estudiantes y, por tanto, no favorecen significativamente el desarrollo del pensamiento histórico en las salas de clases.

A modo de conclusión, estos hallazgos nos permiten señalar la importancia de retroalimentar el proceso formativo desde de la didáctica disciplinar de nuestros futuros maestros, es decir, revisar nuestra propia práctica docente como formadores de profesores de historia, con el fin de encaminar y fortalecer los procesos de retroalimentación y reflexión de los futuros profesores y, en este sentido, preparar eficazmente con competencias de desempeño profesional en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza- aprendizaje de la historia innovadoras para el mundo escolar que permitan el desarrollo significativo de las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes.

“Residência Docente”: una experiencia de la formación del profesorado

Claudia Sapag Ricci, Selma Moura Braga, Tania Margarida Lima Costa

El enfoque del proyecto de residencia enseñanza desarrollado en una escuela de educación básica que pertenece a una universidad federal brasileña situada en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais, busca articular las reflexiones teóricas y desafíos de la Educación Básica todos los días, mientras que el futuro maestro todavía asiste a la graduación. Es decir, en este sentido, se diferencia de los proyectos o programas que proponen la residencia a la recién formada.

El hecho de que el proyecto de residencia enseñanza, implementado en febrero de 2011 que la escuela se desarrolló con estudiantes graduados es uno de sus diferenciales y ha proporcionado pistas valiosas para los investigadores y estudiosos en el tema de la formación del profesorado guiada por la apreciación de la experiencia como un reflejo de enfoque y procedimiento, ya que considera que los ciclos de vida.

Los residentes monitores son estudiantes de diversas carreras universitarias: Pedagogía, Historia, Literatura, Ciencias de la Vida, Matemáticas, Arte, Geografía. Cada monitor es una referencia a una clase de estudiantes de la escuela básica, siguiendo las enseñanzas de varias disciplinas del currículo escolar, no se limita a la zona de su formación. Además de este seguimiento, el futuro maestro ejerce clases de enseñanza de enseñanza para grupos de estudiantes bajo la dirección de un profesor de la educación básica. El ejercicio de la docencia en este formato se ha desplazado el énfasis tradicionalmente atribuido al conocimiento que se enseña, la ampliación de la mirada de residente de enseñanza para los sujetos a los que se impartirá tal conocimiento y proporcionar así una importante reflexión sobre el significado de la profesión docente. Es supuesto aumento de proyectos, más allá de la naturaleza individual de reflexiones (auto-reflexión), compartidos oportunidades reflexiones, tratando de construir espacios y momentos colectivos en la organización del tiempo y de los espacios escolares, establecer rutinas debates y la formación de pares. Esta comunicación tiene como objetivo presentar el proyecto Residencia Profesor de la mirada de los estudiantes de grado, los futuros maestros, expresado en sus informes, revelando los sabores y desagradable, las perspectivas y estrategias políticas y pedagógicas con experiencia en la construcción de la profesión docente.

Profesores Principiantes de educación básica: Cuestionario para explorar dificultades en la enseñanza y apoyos de la escuela.

Tatiana Elena Cisternas León

Esta investigación se enmarca en el campo de la formación inicial y el desarrollo profesional de profesores principiantes. La literatura destaca la importancia de investigar acerca de los problemas sobre la enseñanza que perciben los docentes en su primer y segundo año de iniciación. Así también plantea necesario contar con estudios que incorporen la formación inicial y los contextos de inserción profesional por su impacto sobre sus creencias, prácticas pedagógicas e identidad profesional especialmente en este período (Ávalos, 2009; Marcelo, 2006; Day, 2008; Hebert, E. & Worthy, T. 2001; Imbernón, 1994; Knoblauch, D. & Woolfolk, A. 2008; Lam, B. H. & Yan, H. F., 2011; Ruohotie-Lyhty, M., 2013; Veenman, 1984). El propósito de esta investigación es comprender y comparar los procesos de iniciación a la enseñanza en profesores noveles de Educación Básica que se desempeñan en diferentes tipos de contextos escolares. En esta ponencia se presentan resultados de la fase cuantitativa de un estudio de diseño mixto. Específicamente la construcción de un Cuestionario sobre “dilemas de la enseñanza” y características de los contextos escolares de iniciación y su aplicación a 135 profesores egresados de 6 instituciones de educación superior. Las dimensiones que dieron estructura al instrumento fueron: a) Perfil del Profesor principiante; b) Perfil del Establecimiento Educacional donde se desempeña; c) Apoyos a la docencia y valoración de éstos y d) Preocupaciones y dilemas en torno a tres momentos claves: la preparación de la enseñanza, las interacciones pedagógicas y didácticas y sobre prácticas de evaluación de aprendizajes. En relación con esta cuarta dimensión, el cuestionario plantea situaciones concretas sobre las cuales el docente indicar el grado en que lo identifica y el momento en el cual siente que ha experimentado dichas preocupaciones. Los resultados muestran variaciones en las condiciones laborales de iniciación a partir de los contextos escolares en los que estos docentes se insertan. Llama la atención la escasa presencia de medidas específicas de apoyo por parte de las escuelas dirigidas a los docentes noveles, prevalece una concepción que supone al recién egresado como un docente experimentado. Aunque las dificultades y dilemas que identifican a los docentes tienen diferentes énfasis, se observa mayor presencia en tareas de gestión de la enseñanza, manejo de didácticas, atención a la diversidad y evaluación de aprendizajes.

Desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida en un curso en línea de Evaluación de Programas en la UNED

Catalina Martínez Mediano

Dos objetivos guían esta comunicación:
Diseñar procedimientos para desarrollar en los estudiantes competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, mediado por la tecnología,
Evaluar su diseño, aplicación y resultados, con la idea de que "la evaluación en educación tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) es considerado como una estrategia importante para mejorar el desarrollo humano, relacionado con la empleabilidad y un resultado de aprendizaje de los sistemas educativos en Europa (MECES, 2009). Ser competente como aprendiz a lo largo de la vida es necesario para hacer frente a los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se producen en las sociedades actuales a un ritmo sin precedentes. Los ciudadanos necesitan saber cómo actuar y cómo participar en la toma de decisiones informadas dentro de las estructuras de la gobernabilidad democrática y de liderazgo. (Moos y Gray, 2013). El ALV se caracteriza por ser un aprendizaje auto-dirigido, con predisposición por aprender, y componentes sociales para el trabajo colaborativo, vinculados a la necesidad de abordar los problemas importantes y complejos en entornos de vida y de trabajo reales. (Martínez-Mediano, Lord & Riopérez, 2013). La esencia de las competencias es la reflexividad sobre lo que se necesita para desarrollar un trabajo, una tarea, fundamentada en conocimientos y habilidades de aplicación, asimilación sobre la bases de experiencias previas y capacidad para cambiar dichas experiencias y adaptarlas a nuevas necesidades.

Basándose en lo anterior, el aprendizaje de teoría y su aplicación es guiado en Evaluación de programas, junto con la realización de una práctica guiada paso a paso, en la línea mediante el diseño de tareas con retroalimentación formativa y colaborativa, proporcionando oportunidades para desarrollar competencias para el ALV y conseguir los resultados de aprendizaje pretendidos.

La '*evaluación del diseño del curso, su desarrollo en el curso virtual y sus resultados'*, mediante un cuestionario integrado por 28 ítems escalados, de 1-5, (alfa de Cronbach 0,95) más 4 preguntas abiertas, giran en torno a:
El diseño del curso virtual,
Los procedimientos a través de los foros para guiar el aprendizaje sobre teoría y práctica, con feedback colaborativo,
El desarrollo de las competencias clave para el ALV,
Las competencias centradas en la aplicación mediante la realización de un trabajo practico en evaluación de programas.

Las preguntas abiertas sobre: 'lo mejor' y ‘qué mejorar' en el curso, y ‘qué mejorar’ y ‘qué sobra’ en el trabajo práctico.

Las repuestas de 35 estudiantes (curso 2014-15) aportan una media de 4,62, siendo la subescala mejor valorada la relacionada con la realización de la evaluación de un

programa educativo (4,80), seguida por el aprendizaje guiado sobre teoría y práctica a través de los foros (4,65). En las preguntas abiertas, lo mejor: el trabajo práctico, orientación y feedback del profesor, aprender independiente y colaboración entre iguales; mejorar, más actividades prácticas.

Las altas puntuaciones en el cuestionario y los comentarios espontáneos positivos muestran que los objetivos han sido conseguidos de un modo satisfactorio.

Red de integración y cooperación académica Argentino-Mexicana para el desarrollo de proyectos de formación y actualización de docentes en educación virtual

Paula ninguno Diana Bunge, Lucia Ghirardi, María de los Ángeles Morell, Silvia García Zalazar, Beatriz Eugenia Forradellas, Adela Catapan, Adriana De Luca

INTRODUCCIÓN. Las políticas Institucionales que actualmente se priorizan en la UCCuyo y la UNSJ responden a un contexto Nacional e Internacional que marca la agenda de la Instituciones de Educación Superior.
Los procesos de internacionalización han producido ofertas de educación a través de la educación virtual como un instrumento valioso para dichos procesos.
La posibilidad de producir redes de cooperación internacional universitaria, implican el desarrollo de actividades basadas en la asociación y colaboración que propenden al mutuo fortalecimiento institucional.

OBJETIVOS. Contribuir a la internacionalización de la Educación Superior a partir del trabajo colaborativo entre Universidades Iberoamericanas para la formación y actualización de docentes en Educación Virtual.

Generar acciones cooperativas, en el marco de un programa de formación y actualización docente universitaria en modalidad virtual en los ámbitos de las Universidades Nacional de San Juan, Católica de Cuyo (Argentina) y La Salle, Pachuca (México).

Definir protocolos de intercambio y de comunicación que permitan consolidar una red iberoamericana de formación y actualización en la cooperación interinstitucional.

MÉTODO

PRIMERA INSTANCIA- EXPLORATORIA DIAGNÓSTICA. Se trata de una actividad con fines descriptivos e interpretativos. Consta varios momentos.

Jornadas de trabajo para concretar las líneas de actuación. Etapa de diálogo e intercambio para preparar las acciones programadas. Se planificará y diseñará actividades concretas. Cada institución trabajará internamente de acuerdo a sus modalidades y normativas para ejecutar el plan acordado. Posteriormente realizarán encuentros de trabajo on line interuniversidades, hacia dentro de cada universidad y on line interuniversidades para la preparación de Acta Acuerdo interuniversidades

SEGUNDA INSTANCIA- PROPOSITIVA. Consensuar un programa de formación y actualización Educación Virtual.

Orientada a la generación de acciones conjuntas en encuentros de trabajo presencial de los responsables de las tres instituciones en la Universidad.

RESULTADOS. Se espera la profundización y jerarquización de las actividades académicas planeadas entre las Universidades Argentinas y la Universidad Mexicana para potenciar la cooperación interinstitucional.

Consolidar un Programa de Formación y Actualización permitirán que las Facultades de la U.N.S.J, a través del Programa de Educación a Distancia y la UCCuyo, a través de Departamento de Educación Virtual fortalezcan su desarrollo académico, tecnológico, de investigación y extensión al medio y refuercen los lazos de asociatividad en torno a la formación virtual, implicando a docentes, investigadores y becarios. Además, contribuyen al fortalecimiento de la internacionalización de la UNSJ y UCC, en particular en el ámbito de América.

CONCLUSIONES. Se espera obtener de esta Cooperación interuniversitaria el fortalecimiento de la educación virtual como herramienta en el proceso de internacionalización al contar con un programa de formación docente virtual interuniversidades; la consolidación de una red de interacciones científico-académica de modo a constituir una red de cooperación con otras instituciones extranjeras y nacionales. Además la cooperación académica en relación a la formación y capacitación de recursos humanos.

Tutoría entre iguales como una estrategia para fortalecer la formación universitaria de profesores

Vanessa Haydee Valdebenito Zambrano, Carolina Villagra Bravo, Segundo Sepúlveda Silva, María Elena Mellado Hernández

Se presentan los resultados de un programa de tutoría entre iguales en la universidad, específicamente en la formación de profesores de Educación Primaria, de la Universidad Católica de Temuco, Chile. El programa se fundamenta en el aprendizaje entre iguales, como modalidad de aprendizaje cooperativo, con el objetivo de contribuir en el fortalecimiento de la formación inicial de estudiantes de pedagogía en una asignatura semestral de primer año de carrera, asociada a los contenidos de la psicología del aprendizaje y del desarrollo, donde históricamente la tasa de reprobación alcanzaba más de un 35%, hecho que osbtaculiza el avance curricular de los estudiantes, además de afectar los índices de eficiencia interna del programa de formación, particulamente en los porcentajes de aprobación y titulación oportuna.

El diseño de la investigación es de tipo mixta, combinandose un estudio cuantitativo de las calificaciones previas y posteriores al apoyo de tutoría a modo de pre-test post-test, además de las tasas de aprobación previas y posteriores; indagando además por medio de un estudio cualitativo, la valoración y aprendizajes alcanzados por parte de los tutorados.

Los resultados revelan que la tutoría entre iguales es efectiva en el contexto universitario, en cuanto contribuyó al mejoramiento de los índices de aprobación, aumentando de un 60%, que era la línea de base, a un 73,5% el primer semestre del año 2014. Por otro lado, la valoración de los estudiantes tutores fue positiva, ya que se destaca el favorecimiento del aprendizaje y el desarrolllo de habilidades para enseñar a otros como una competencia imprescindible en su formación inicial como profesores.

Mediadores y público preescolar: un acercamiento a las estrategias pedagógicas y de mediación, implementadas para promover experiencias educativas significativas en niños y niñas de 4 a 6 años, que visitan el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia.

Daniela España Aguirre, Angie Johana Giraldo Gómez

En la actualidad, la educación se ha concebido más allá de la escuela, reconociéndose como un proceso inherente al ser humano y aplicándose en múltiples contextos de la cotidianidad, siendo uno de ellos el museo; sin embargo, es necesario continuar transformando concepciones que permitan otorgar a estos espacios la misma importancia que se le ha dado a la escuela, y vincularlos con dicha institución, fortaleciendo así las prácticas educativas a partir de un trabajo mancomunado y complementario.

En ese sentido y dada su naturaleza interpretativa, surgió el interés por realizar un proyecto bajo un diseño de investigación cualitativo basado en un estudio de caso, que permitiera analizar el papel del mediador en el fortalecimiento de la relación entre el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia y el público preescolar que lo visita (y por ende entre la escuela), partiendo de la observación de prácticas, estrategias pedagógicas y de mediación que se implementan al momento de realizar el recorrido. Así mismo, se consideró fundamental realizar este trabajo con público infantil, toda vez que, pese a los grandes avances que han tenido los museos en las últimas décadas frente al tema de educación, persiste la necesidad de establecer orientaciones frente a la atención de esta población en particular, cuyos intereses y características específicas parecen olvidadas en estos escenarios. Por otra parte, gracias a diversas indagaciones bibliográficas, se evidenció que el rol del mediador ha sido invisibilizado en las distintas investigaciones que se han realizado frente al tema de educación en museos.

Entre los resultados obtenidos se encontró que, el museo se constituye en un espacio con un alto impacto en sus visitantes a nivel educativo; sin embargo, este espacio requiere múltiples adaptaciones que permitan el acceso y participación de la población infantil, para la cual, resulta complicado el acercamiento a los contenidos y exposiciones del centro museístico, debido a aspectos estructurales y conceptuales.

Así mismo, se evidenció la importancia que tienen los mediadores en los procesos llevados a cabo dentro del museo, pues son ellos quienes, finalmente, y a pesar de algunas necesidades infraestructurales que presentan estas instituciones y que se hacen evidentes al momento de la atención al público infantil, permiten que los visitantes accedan, participen de la exposición y el recorrido, y que ello, tenga realmente un trasfondo educativo y formativo.

En conclusión, los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de los museos cobran cada vez más importancia; sin embargo, es necesario continuar apostando a su mejora, mediante reformas infraestructurales, modificación de procesos, y formación de los sujetos que lo conforman, en especial de los mediadores, en términos

de manejo de grupos y transmisión de conocimientos, conforme a la población y al promedio de edad de la misma.

Comunicaciones virtuales

La acción de orientar “entre iguales”, como práctica innovadora, para la formación de los futuros profesionales del ámbito educativo

Mª Pilar Cáceres Reche, Inmaculada Aznar Díaz, María Angustias Hinojo Lucena, Arturo Fuentes Cabrera

Numerosos estudios señalan la importancia que está teniendo el aprendizaje entre iguales para llevar a cabo los nuevos cambios metodológicos, de acuerdo con el marco de convergencia europeo, así como las carencias y lagunas formativas y orientativas que sucesivamente el alumnado de reciente incorporación plantea en nuestra Facultad. De este modo, se ha realizado el diseño de un plan de acción que incorpora “la orientación entre iguales”, concretamente los alumnos de últimos cursos de carrera ejercen de orientadores de los alumnos principiantes (“cross age peer tutoring”), como el eje transversal e incorporado en la metodología docente de diferentes asignaturas, pertenecientes a diversas titulaciones. Las líneas de actuación se definen en base al método por proyectos y la orientación en tres ámbitos específicos (dimensión académica, profesional y personal) al alumnado principiante.

Así pues, esta comunicación recoge las aportaciones más importantes derivadas de diversas prácticas innovadoras, financiadas a través de la Unidad de Innovación Docente, perteneciente al Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Granada. Éstas, se han venido centrando en el desarrollo de la “orientación entre iguales” en el alumnado universitario, como factor clave promovido en las titulaciones del Grado de Educación Primaria y Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Para ello, se llevan a cabo sesiones formativas con el alumnado de los últimos cursos de estas titulaciones, con el fin de que contacten con alumnado de primer curso, realicen una entrevista inicial y en función de la detección de necesidades articulen un plan de acción para autoformarse y poder orientar a su compañero.

Se desarrolla una metodología descriptiva y cualitativa a través de un grupo de discusión y de las observaciones y experiencias surgidas de la interacción constante entre profesorado y alumnado, durante todo el proceso de implementación de estas acciones innovadoras en la docencia universitaria.

Los resultados y conclusiones de esta experiencia son bastante positivos, sobre todo la posibilidad de interactuar con diferentes grupos, de apoyarse en herramientas tecnológicas y el desarrollo del autodidactismo y habilidades metacognitivas. Sin embargo, este tipo de estrategias didácticas requieren una gran planificación e implicación por parte del profesorado, por lo que es preciso contar con una gran predisposición y convencimiento de la necesidad de incorporar un cambio en su metodología docente; además de reestructurar mejor los recursos informativos por parte de los diferentes órganos de gobierno universitarios (Juntas de Facultad, Consejos de Departamento, etc.) y de potenciar la importancia de la orientación, como eje transversal en cualquier área de conocimiento, pero muy especialmente en el campo educativo y en la formación de los futuros docentes.

La importancia de la formación del profesorado en la evaluación de aprendizajes con rúbrica

María Jesús Fernández Sánchez, Isabel Bruno Botas Fialho

RESUMEN

En esta investigación pretendemos conocer si las emociones que experimenta el alumnado de Primaria al ser evaluado con rúbrica pueden verse afectadas por la formación y el conocimiento que sobre dicho instrumento se les presupone a sus evaluadores. Por ello, se establece una comparativa entre las emociones que sienten los estudiantes al ser evaluados por profesores que han recibido formación sobre rúbrica y las que sienten aquellos que son coevaluados por sus iguales o autoevaluados. Un total de 66 alumnos del 2º ciclo de Enseñanza Básica (10 años y 11 años) de Évora (Portugal), que habían tenido experiencia de heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación con rúbrica, cumplimentaron un amplio cuestionario. Los resultados muestran que cerca de un 62% de los estudiantes que fueron evaluados por pares o autoevaluados a través de una rúbrica experimentan emociones positivas, frente a un 91 % de aquellos cuyo trabajo fue valorado por profesores utilizando dicho instrumento. En consonancia con este dato, existe mayor probabilidad de experimentar emociones positivas cuando se recibe una evaluación con rúbrica por parte de un maestro que cuando la valoración procede de un igual o de uno mismo. También se ha observado que el porcentaje de estudiantes que experimenta emociones negativas es mayor cuando no son evaluados por el profesor. Además, un 76 % de los alumnos evaluados con rúbrica por los compañeros considera que esta acción puede ayudarles, frente a un 81% de los evaluados por el docente que comparten esta opinión. Por último, cabe destacar la posibilidad de que estos resultados estén mediatizados por la percepción de que una evaluación realizada por un igual no posee la misma calidad que la que lleva a cabo un profesor.

Fomento a la Lectura creativa y constructiva de la Lectura y escritura

Lluvia Iris San Martín Pérez, Eduardo Aguilar Malpica, Idalia Barrios Morgado, Mayra Yadira Santiago Ramos

Fomentar la lectura es, sin duda, uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo en el nivel básico; no hay una fórmula mágica para tal fin, por lo que al reflexionar en torno a lo que el estado propone dentro de las actividades de fomento a la lectura, damos como prioridad a todas aquellas que fortalezcan el proceso de los aprendientes en las diversas asignaturas, formando lectores y escritores reflexivos, que a su vez propicien el logro de los estándares curriculares, el desarrollo de las competencias y que a su vez estas actividades posibilitan que los aprendientes puedan lograr el perfil de egreso.

Por ello, es que el fomento a la lectura es una prioridad en la Escuela Telesecundaria "Israel C. Téllez" que se encuentra ubicado en la Cd. De Papantla de Olarte, Ver. Que tiene como clave 30DTV0490V, en la cual se llevaron *actividades permanentes* como: Para empezar bien el día. Lectura en voz alta; círculo de lectores; taller de escritores y biblioteca: como una comunidad generadora de encuentros y actividades especiales: Jornadas de trabajo escolar en donde se trabajó el taller de lectura en voz alta, taller de escritores y taller de poesía, las cuales se llevaron a cabo en el ciclo escolar 2015-2016, con 258 estudiantes del nivel básico.

El objetivo general que guiará y facilitará este proceso va encaminado a Formar lectores y escritores, por medio de las actividades permanentes y las actividades especiales, en la Telesecundaria "Israel C. Téllez" durante el ciclo escolar 2015-2016.

En cuanto al enfoque que permitió desarrollar la actividad, fue bajo el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación-acción participativa, la cual tiene como finalidad extraer todo la información de lo vivido, por medio de la escucha, la observación y la escritura de las actividades que los aprendientes van compartiendo a través de todo el proceso implementado. Este enfoque permite abordar todo lo vivido desde un en esquema flexible y abierto al cambio, donde la recursividad se hace evidente con vista de mejora al cambio.

Por ello, es que a través de todo este proceso los resultados permiten dar cuenta de que a través de las actividades implementadas, existe una mejoría en el fomento a la lectura en un 90% y existe un fortalecimiento en la escritura en un 80% el cual permite dar cuenta que a través de las actividades implementadas se ha logrado formar lectores y escritores en la escuela Telesecundaria a través de todas las actividades implementadas.

Las conclusiones van encaminadas, en que a través del trabajo que se llevó en diferentes etapas implementadas, se ha logrado fomentar y fortalecer la escritura y la lectura en los aprendientes, así como fortalecer las competencias y propiciar el logro del perfil de egreso. Y por último, que a través del trabajo en conjunto con las autoridades educativas, escolares, los docentes, los alumnos, apoyo de los padres de familia y los materiales de apoyo no serían posibles.

La formación docente para la innovación pedagógica en ambientes de aprendizaje a favor de la Convivencia y la Inclusión Educativa

Elida Godina Belmares

En este trabajo se presentan resultados de una investigación acerca de temas emergentes y ambientes de aprendizaje en el nivel de educación preescolar y primaria. El estudio se divide en dos fases: una primera, denominada de diagnóstico que permite comprender las condiciones del ambiente externo de la escuela, caracterizado por la violencia, pandillerismo y drogadicción, así como las del contexto interno de la institución, tipificadas por una dinámica particular de interacciones entre los docentes y prácticas pedagógicas arraigadas en el desarrollo de contenidos cognitivos. Mientras que la segunda fase de la investigación permitió la aplicación de prácticas pedagógicas innovadoras con la intención de transformar esa realidad.

La investigación tiene como objetivo comprender las diversas condiciones que viven los actores de la escuela en contextos problemáticos, a fin de que los docentes comprendan y logren poner en práctica acciones de innovación pedagógica a favor de la Convivencia y la Inclusión Educativa.

La opción metodológica utilizada fue la Investigación Aplicada para comprender el fenómeno y la red de relaciones que se construyen alrededor de estos escenarios de violencia. Y de manera posterior se desarrolló la aplicación de una propuesta de intervención que llevó a los docentes a poner en marcha cambios a favor de la transformación de esa realidad.

Los datos utilizados que dieron sentido a la comprensión del fenómeno de estudio y la intervención para transformar la realidad fueron encuestas, entrevistas, observaciones de campo, registros de observación focalizados a los docentes, padres de familia y alumnos, siguiendo principios de codificación, organización y elaboración de conclusiones en distintos momentos de la investigación, con la intención de analizar y devolver información de forma sistemática a los docentes que participaban en la mejora de la Convivencia y la Inclusión Educativa.

Los resultados develaron la complejidad de la problemática emergente respecto a la violencia y exclusión de los propios actores, la necesidad de formación docente en colaborativo a través de acciones pedagógicas innovadoras.

Entre los resultados se tiene que algunos docentes muestran actitudes de resistencia al cambio, mientras que la minoría hace un auto-reconocimiento de una formación que los interpela a dejar estados de confort, evidencian una cierta toma de conciencia de su hacer, más allá de los contenidos cognitivos que privilegian de manera recurrente.

Los resultados refieren que a pesar de que la organización escolar promueve la atención de temas de convivencia, los docentes transitan de forma lenta, y en ocasiones no lo hacen, entre el discurso y la acción transformadora de su hacer en el aula.

A manera de conclusión se puede afirmar lo indispensable que resulta que las instancias involucradas en la formación inicial y continua de los docentes, ofrezcan formación para que los docentes reconozcan las condiciones de violencia y exclusión del contexto, y de la escuela, y así se forme una conciencia que permita trabajar a favor de prácticas pedagógicas innovadoras de Convivencia e Inclusión Educativa.

Caracterización del alumnado que asiste al programa de formación profesional básica (fpb) y/o programa de cualificación profesional inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Madrid

Ana Fernández-García

En el curso académico 2009-2010, se establecieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) respaldados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Estos programas de formación "alternativa" estaban destinados al alumnado mayor de 15 años que no había obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se crearon para dar respuesta a un colectivo de jóvenes carentes de una formación inicial sólida. Su principal objetivo fue que dicho colectivo alcanzase competencias profesionales que les facilitasen una inserción sociolaboral satisfactoria, así como ampliar aquellas competencias que les permitiese proseguir estudios en los diferentes niveles de enseñanza. Por su parte, La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) estableció los Ciclos de Formación Profesional Básica que empezaron a impartirse en el curso 2014-2015, substituyendo a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Los objetivos que se han planteado en esta investigación hacen referencia a: determinar el perfil y características del alumnado que asiste a estos programas (FPB y/o PCPI); analizar los motivos por los que están matriculados; descubrir si estos sujetos trabajan o han trabajado; y explorar de quién o quiénes han recibido apoyo para obtener un empleo.

Para realizar el estudio se ha elaborado un cuestionario ad hoc denominado "Formación para el empleo". El cuestionario se ha dividido en dos ejes analíticos, Formación y Empleo. Para el análisis de la información se ha utilizado el programa estadístico SPSS 22. 0, indicado para el análisis de datos en ciencias sociales. La muestra ha estado formada por 466 estudiantes que cursan este nivel educativo, durante el curso académico 2014-2015. Se ha realizado un muestreo aleatorio estratificado.

Los datos más relevantes obtenidos indican que la mayoría de los jóvenes que cursan FPB y/o PCPI son hombres (70% frente a un 30% mujeres). Con relación a la edad, y tomando como referencia un ratio entre 15 y 26 años, el porcentaje de alumnos entre 15 y 18 años es el más numeroso. En cuanto al origen de procedencia, cabe reseñar la existencia de 26 nacionalidades diferentes. Respecto a la especialidad educativa, Electricidad y electrónica y Peluquería y estética, han sido las mayoritariamente escogidas por el alumnado. Así mismo, el 39,9% del alumnado ha indicado que sí ha trabajado, frente al 60,1% que no han trabajado por un sueldo remunerado. Con relación al logro de un empleo, los jóvenes consideran que serán ellos mismos los que lo conseguirán, por ejemplo a través de Internet.

Como conclusión se destaca que la educación tiene un papel importante en la lucha contra la exclusión social, ayudando a que los jóvenes logren cualificaciones profesionales y mejoren sus habilidades básicas. Proporcionar a la juventud formación

y empleo es la mejor garantía de darles una oportunidad. En la presente investigación el alumnado está satisfecho con la formación que recibe, aspecto que resulta altamente significativo si tenemos en cuenta que el compromiso y la motivación de los alumnos son factores esenciales para culminar con éxito los estudios.

Simposios

Nuevas herramientas en la formación y práctica innovadora del profesorado: coaching educativo, educación emocional y mindfulness

Cristina Jardon Serrano, Mercedes García García, Carlos García Rubio, Tania Gómez Sánchez

INTRODUCCIÓN. En los últimos años hemos asistido a la aparición de nuevas herramientas y técnicas, que si bien su origen no está en el contexto educativo, sin duda aportan un interesante enfoque a través de su aprendizaje e integración por parte del profesorado y de la posterior puesta en práctica, favorecido la innovación pedagógica en el aula. Nos referimos a tres herramientas en pleno auge en ámbito educativo: Coaching Educativo, Educación Emocional, Programación Neurolingüística y Mindfulness.

OBJETIVOS. Contribuir al conocimiento y difusión de las herramientas Coaching educativo, Educación Emocional y Mindfulness por su utilidad y potencial en la formación inicial y continua del profesorado y en la intervención en el aula con el alumnado.

MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES. El uso de estas herramientas en ámbito educativo está creciendo exponencialmente, así como la aparición de estudios que demuestran su efectividad.

METODOLOGÍA SEGUIDA: formación práctica y experiencial con el uso de Coaching Educativo, Educación Emocional y MIndfulness. Seminarios y cursos en los que se trabaja la adquisición de competencias que favorezcan la práctica educativa excelente, así como intervenciones prácticas en el aula basadas en las herramientas expuestas.

En los últimos años hemos asistido a la aparición de nuevas herramientas y técnicas, que si bien su origen no está en el contexto educativo, sin duda aportan un interesante enfoque a través de su aprendizaje e integración por parte del profesorado y de la posterior puesta en práctica, favorecido la innovación pedagógica en el aula. Nos referimos a tres herramientas en pleno auge en ámbito educativo: Coaching Educativo, Educación Emocional, Programación Neurolingüística y Mindfulness.

Hablamos de herramientas que consiguen trabajar a dos niveles. De un lado, en la formación inicial del profesorado y en la mejora continua en su práctica, en la manera de afrontar ésta, en su compromiso y motivación diarios. De otro, en la mejora del aprendizaje por parte del alumnado, en su motivación y creatividad, en su capacidad de atención y de escucha.

Herramientas que mejoran la comunicación en el claustro, con el alumnado y las familias. Herramientas que muestran nuevas formas de hacer y nuevos recursos para convertir cada dificultad en un reto a conseguir. En definitiva, herramientas que trabajan en la innovación continua en el aula, entendiendo por innovación toda mejora para alcanzar la excelencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Nuestra experiencia nos dice que el empleo de estas técnicas por parte del profesorado en su práctica diaria aporta una diferencia cuantitativa y cualitativa en la

manera de enseñar. Y el conocimiento y uso en el aula por parte del alumnado conlleva igualmente una manera impactante de aprender basada en la ilusión por aprender y por ser.

El Coaching Educativo dirigido al profesorado proporciona un enfoque que favorece la autorresponsabilidad y la resolución creativa tanto en la dirección del centro, como en la metodología en el aula, en la relación con el alumnado o en el desarrollo de las tutorías. Dirigido al alumnado en el aula aporta una visión igualmente autorresponsable del proceso de aprendizaje, motivación y apertura de posibilidades, otorgándole el papel de protagonista en el aula.

La Educación Emocional favorece el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Hoy sabemos gracias a la neurociencia que el cociente intelectual no asegura la felicidad y que el aprendizaje únicamente de contenidos se queda muy corto a las exigencias de la sociedad rápida y cambiante en la que vivimos.

Una adecuada educación emocional proporciona el desarrollo de las competencias emocionales tan necesarias para entender y adaptarse a las diferentes circunstancias y dificultades que se viven en los centros, y en la vida misma. Competencias tales como el autoconocimiento, la toma de conciencia, la gestión de pensamientos y emociones, o la gestión de relaciones sociales; que favorecen sin duda el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mindfulness proporciona una manera de estar en al aula basada en la presencia, en vivir cada momento con la atención focalizada en lo que acontece en el momento presente, de manera objetiva y sin juicio; e incide en el desarrollo de ciertas habilidades que van a favorecer –según las evidencias científicas- el aprendizaje en el caso de los alumnos, su concentración, su regulación emocional y, por tanto, su rendimiento escolar. Llevado a la formación del docente, esta herramienta favorece el desarrollo de recursos internos para rebajar los niveles de estrés y aumentar los niveles de atención, y favorece también la relación con los demás.

Sin duda todas estas herramientas ofrecen un abanico de posibilidades excelentes para el aula, en las que el aprendizaje de contenidos va unido al desarrollo personal, en un paradigma de educación nuevo, en un cambio educativo, en el que ya estamos inmersos.

COORDINADORA DEL SIMPOSIO: Dª. CRISTINA JARDÓN SERRANO
PONENTES:
Dª. MERCEDES GARCÍA GARCÍA
D. CARLOS GARCÍA RUBIO
Dª. TANIA GÓMEZ SAÁNCHEZ

La educación adaptativa, marco para la formación y el desarrollo personal del profesorado

Mercedes García

En estos momentos que se cuestionan la misión, los valores y la función educadora, se hace necesario utilizar nuevas herramientas que fortalezcan el yo personal y faciliten el desarrollo de las personas en crecimiento sin perder la esencia de cada ser, su diferencia. La sociedad nos pide cambios a una velocidad, en ocasiones, difíciles de alcanzar. Sin embargo, olvida con frecuencia que sin dejar tiempo para encontrar la mejor versión de uno mismo como educador/a se hace difícil, sino imposible, la misión de educar. Pero también pierde sentido si estas herramientas no se integran en un marco teórico que unifique su visión y dirija su acción.

La imagen que proyectamos como educadores/as tiene que ser positiva, coherente y real. Ser un yo real pasa por ser consciente de mis capacidades pero también de mis limitaciones. Este trabajo no será suficiente si no se complementa con el aceptarme diferente a los demás, gustarme por mi diferencia y por lo que puedo aportar. Las nuevas herramientas desarrolladas a través del coaching educativo, la educación emocional o el mindfulness nos permiten iniciar la transformación del pensamiento y de la actitud personal para ser y convivir, los dos pilares más complejos de las competencias profesionales porque supone abrir nuestras mentes trabajando la mejor versión de uno mismo como educador/a.

Y estas herramientas cobran todo su sentido en la Educación Adaptativa porque nos permite: a) quitar barreras; b) integrar pensamiento y actitud sintiendo que la diversidad es un valor y un reto educativo; c) tomar decisiones y modificar nuestra práctica a partir de la constatación, el respeto y la adaptación de las diferencias; d) lograr resultados más positivos para todas las personas; y e) formar un profesorado más satisfecho y competente.

Una visión sobre la importancia de la aplicación de mindfulness en el contexto escolar

Carlos García Rubio

Hasta la fecha el desarrollo de la aplicación de mindfulness en el contexto escolar es escaso. Sin embargo, recientes investigaciones científicas vislumbran que su potencial puede ser muy importante. Aunque en los últimos tiempos hay un incremento en la importancia que se le confiere socialmente al rendimiento académico, la escuela también debe ser precursora de un adecuado desarrollo de las competencias emocionales de la persona. De hecho, la investigación muestra con asiduidad como un adecuado desarrollo socio-emocional predice el éxito académico.

Reciente investigación muestra cómo la práctica de mindfulness - prestar atención a lo que surge momento a momento con curiosidad, sin juicio y con apertura - puede ayudar a promover ambos aspectos. En concreto la práctica de mindfulness puede ayudar a promover competencias que funcionan como pre-requisitos de un adecuado rendimiento académico. Algunos de ellos son: 1) el desarrollo de la atención y la concentración a través de la regulación atencional, 2) el desarrollo de la autorregulación emocional, cognitiva y conductual, 3) la promoción de conductas prosociales (empatía, amabilidad, compasión), y 4) la comprensión del funcionamiento de la mente. El desarrollo de tales competencias socioemocionales se puede entender como sinónimo de promover el desarrollo de hábitos mentales saludables. Dichos hábitos facilitan una adecuada disposición escolar, una sensación de bienestar y calma, buenas relaciones sociales, todo ello facilita un aumento en la probabilidad de éxito en el rendimiento académico. En otras palabras, la práctica de mindfulness puede servir como un medio útil para un desarrollo positivo del alumno tanto en el aspecto de autoconocimiento, interpersonal y académico. Además, recientes investigaciones muestran que la práctica de mindfulness puede cumplir una función preventiva disminuyendo la probabilidad de desarrollo de trastornos psicológicos posteriormente. Dados los recientes descubrimientos sobre la neuroplasticidad, la adquisición de hábitos mentales saludables en el contexto escolar a edades tempranas mediante el entrenamiento en mindfulness, parece ayudar a que las más jóvenes incrementen su capacidad de resiliencia.

Por otro lado, es sabido la dificultad de enseñar actualmente en las escuelas. Muchos estudios muestran altos niveles de burnout (agotamiento emocional) y fatiga entre los profesores. Recientes investigaciones muestran que las intervenciones basadas en mindfulness en el profesorado son efectivas para disminuir el burnout, mejorar las relaciones entre compañeros y aumentar la presencia y sensación de autoeficacia en el aula.

Ante esta perspectiva, resulta interesante preguntarse si sería adecuada la integración de intervenciones basadas en mindfulness en las escuelas tanto para alumnos como para profesores y cómo podría llevarse a cabo tal integración en el actual sistema educativo.

Las competencias profesionales del profesorado universitario en la era global

Tania Gómez Sánchez

En la actualidad vivimos en una sociedad globalizada en la que el modo de vida de la ciudadanía se ha visto modificado, experimentando nuevas necesidades sociales y económicas, entre otras.

Uno de los principales elementos de transformación ha sido la puesta en valor del conocimiento como elemento de progreso social, hemos caminado de la sociedad industrial basada en la producción de bienes, a la sociedad del conocimiento, basada en los servicios, en la que el aprendizaje a lo largo de la vida y las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han situado como pilares centrales.

En consecuencia, los sistemas educativos y las demandas asociadas a los mismos, así como el mercado laboral y los perfiles profesionales requeridos han cambiado. La universidad y la formación universitaria no han sido ajenas a estos cambios, por el contrario como productora de conocimiento se ha impulsado como eje central de progreso de la sociedad, y de la que se requiere una respuesta para formar a los profesionales del mañana.

Por tanto, los requerimientos y el perfil del profesorado universitario exigen una transformación que responda a los nuevos cambios, y cuente con las competencias obligadas en este contexto, donde la formación específica de su área de conocimiento es necesariamente complementaria con la formación genérica.

A lo largo de esta contribución, nuestro objetivo será estudiar las competencias profesionales que se exigen al docente universitario en la actualidad así como analizar los distintos recursos que se ofrecen actualmente en la formación docente, con el fin de poder observar en qué medida se está dando respuesta a esta formación holista y de carácter integral que permita abordar las necesidades de la enseñanza universitaria en la sociedad global.

Posters

La función tutorial: orientación educativa de los docentes

Ana González-Benito

INTRODUCCIÓN.

La tutoría como parte del ejercicio docente exige el desempeño de múltiples tareas y funciones por parte de todo el profesorado. No obstante, al profesor designado como tutor de un grupo de alumnos se le asignan unas funciones concretas.

OBJETIVOS.

Delimitar las funciones generales y específicas del tutor.

MÉTODO.

Revisión de la normativa y análisis bibliográfico de la literatura científica y especializada en el tema.

RESULTADOS.

El tutor lleva a cabo funciones como contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado, ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y la intervención educativa del profesorado, participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, facilitar la integración de los alumnos en el grupo, fomentar su participación en las actividades del centro, así como favorecer la colaboración familia-escuela. Éstas funciones pueden sintetizarse en básicamente tres funciones generales: diagnóstica, interventora y coordinadora. De las funciones generales derivas otras funciones más específicas. Por un lado, las funciones específicas de los tutores asignadas pueden dividirse según el tipo de destinatario de la acción tutorial: en relación con el alumnado considerado individual y colectivamente, con el equipo educativo y el centro y, con las familias. Por otro lado, dependiendo de la etapa educativa los tutores desempeñar unas funciones específicas que presentan unas características diferenciales. En Educación Infantil y Primaria se priorizan funciones como la socialización de los niños, la adquisición de los aprendizajes y las competencias básicas, la prevención de dificultades de aprendizaje o la vinculación de la escuela con la familia, muy intensa en esta etapa educativa. Sin embargo, en Educación Secundaria, a las funciones propias de Educación Infantil y Primaria, se le añaden la orientación de las opciones educativas, el reforzamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación para la transición del periodo formativo a la vida laboral. Aunque existen pocas diferencias en los cometidos del tutor para la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria, podría destacarse la presencia de un mayor énfasis en la profundización en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones del alumnado para ayudarle en la toma de decisiones sobre su futuro educativo académico-profesional y en la potenciación de la auto-orientación.

CONCLUSIONES.

La complejidad de la actuación tutorial remite a la necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado en materia de tutoría y orientación educativa intensa para el adecuado desempeño del variado espectro de funciones establecidas en los diferentes contextos.

Formación de profesores de la Universidad de Sonora mediante el programa de becas

Juan Pablo Durand, José Raúl Rodríguez Jiménez

INTRODUCCIÓN

Para una gran proporción de establecimientos de educación superior en México, el reclutamiento de académicos debidamente capacitados es un problema grave sobre todo porque quienes acceden a los puestos docentes muestran escasa experiencia académica. La Universidad de Sonora, para remediar esa situación, creó un programa institucional de becas para estimular la formación de académicos.

OBJETIVO

El objetivo general de este trabajo es analizar la estrategia de una institución universitaria situada al norte de México en torno a la formación de sus académicos, pues es un establecimiento pionero en la habilitación de cuadros académicos.

MÉTODO

La información que sostiene este trabajo proviene de la base de datos institucional del programa de becas para académicos de la institución. Esta base fue diseñada con propósitos administrativos por lo que contiene registros referidos al tipo de convenio suscrito entre la universidad y el becario, pero también cuenta con información sobre los becarios y los programas cursados. Acerca de los primeros, se consigna el género, edad, adscripción, tipo de contrato y nombramiento. Sobre los programas cursados se reconoce el nombre, nivel de escolaridad, duración, institución, país y área de conocimiento.

RESULTADOS

Hasta 2013 este programa había otorgado poco más de mil becas, preferentemente para estudios de posgrado, por lo que estaría cumpliendo con su cometido original. Pero más allá del volumen de los apoyos, el estudio identifico a los profesores que fueron becados y el tipo de programas de posgrado que cursaron. Podemos concluir que el programa estuvo influido, entre otros elementos, por las características demográficas de los solicitantes, el tipo de contrato de los profesores y en algunos casos por el área de adscripción, además de los incentivos asociados a la obtención del posgrado

CONCLUSIONES

La estrategia institucional cumplió con el propósito de contribuir a la formación de la planta académica, mediante sus apoyos un amplio segmento de profesores (840) elevaron su escolaridad. Más aún, las becas han contribuido a mejorar los indicadores institucionales y nacionales, sobre todo en lo que toca a la pertenencia del Sistema Nacional de Investigadores.

Los estándares de egreso para carreras de Pedagogía en Educación Media y la relación con las preguntas que surgen en los futuros docentes durante sus prácticas tempranas.

Alejandro Neruda Verdugo Peñaloza

En Chile desde el año 2011, están presentes los estándares orientadores para las distintas carreras pedagógicas, contienen los conocimientos y habilidades mínimas que se espera demuestren los egresados. Sin embargo, escasa es la información sobre el desarrollo de estos estándares durante este proceso formativo. El objetivo de este estudio es: Describir la relación entre los estándares de egreso para carreras de Pedagogía en Educación Media y las preguntas que surgen en los futuros docentes durante sus prácticas tempranas. La relación de los estándares con las prácticas, se debe a que éstas, se conciben como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación, pues, las prácticas insertas en los talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE), son un espacio privilegiado que fortalece la transversalidad y articulación de las competencias que el futuro profesional va adquiriendo a lo largo de su formación.

El enfoque metodológico es cuantitativo, de tipo descriptivo, no experimental y transeccional. Los datos se recogieron el año 2015, con cuestionario on-line, aplicado al final de la VISE I, II y III. Este estudio se sustenta en dos preguntas abiertas: Durante esta VISE, ¿qué pregunta encontraste respuesta? y ¿Qué pregunta aún tienes sin una respuesta y necesitas que se aborde en algún momento de tu formación profesional? La información se clasificó, categorizó y contabilizó, presentándose en tablas y gráficos, con interpretaciones y análisis, acompañadas de citas representativas de las preguntas que se plantearon los estudiantes. El total de participantes fue de 373 estudiantes de Pedagogía en Educación Media.

Los resultados muestran que, las preguntas que surgen en los estudiantes durante la práctica y a las cuales encuentran respuesta, se concentran de manera transversal, en los estándares pedagógicos E5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos y E10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. Mientras otros estándares poseen porcentajes muy bajos, incluso 0% de preguntas vinculados con éstos. Las preguntas, que los estudiantes aún no encuentran respuesta al finalizar su práctica y que las consideran necesarias para su formación profesional, se concentran nuevamente en el E5 y E10, a diferencia de otros que tienen porcentajes muy bajos, entre 5% y 0%.

En conclusión, los estudiantes durante su formación inicial, buscan responder a preguntas sobre la gestión de la clase, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y sobre sus procesos de reflexión a partir de las prácticas en el aula y las características del sistema educacional al cual se incorporan progresivamente. En cambio, se observan estándares con escasas preguntas vinculadas con ellos, a pesar de hacer referencia a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, como son el conocimiento de currículo de Educación Media, a los métodos de evaluación para observar el progreso de los alumnos y sus

habilidades para comunicarse de forma oral y por escrito en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

Aprendizaje por proyectos a través de herramientas de la Web 2.0.

Araceli Delgado Galeote

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos envueltos en una revolución tecnológica que está afectando a la escuela. Nuestros alumnos desde edades tempranas son cibernautas, internautas y ciberusuarios. Se desenvuelven en el universo de las nuevas tecnologías mejor que muchos adultos.

Una de los grandes retos para el maestro/a de el siglo XXI es proporcionar a sus alumnos suficientes recursos para trabajar habilidades como la cooperación, la comunicación, el pensamiento crítico y desarrollar experiencias educativas a través de las TIC.

La propuesta de esta comunicación es reseñar tareas, en relación con una secuencia didáctica desarrollada para toda una etapa y en el marco de la metodología del aprendizaje por proyectos, que se pueden realizar con herramientas TIC

OBJETIVOS

- Adquirir habilidad para seleccionar y utilizar distintas herramientas tecnológicas.
- Formular hipótesis y realizar pequeñas investigaciones para confirmarlas o rechazarlas.
- Aprender a verbalizar las actividades antes de realizarlas para asegurar su reflexión y comprensión.

MÉTODO

“Los proyectos de trabajo”, es la elección por una determinada concepción de cómo se produce el aprendizaje en estas edades, y una definición de los fines de la enseñanza. Considero que esta metodología por proyectos, permite desarrollar actividades apropiadas y suficientes, para abordar los contenidos y alcanzar los fines de la Educación Infantil.

RESULTADO

La propuesta engloba tres grandes marcos de referencia: la fantasía de los cuentos, la creación de mitos y leyendas y los mundos fantásticos de todo el movimiento artístico, basado en la abstracción.

Se estructura en ocho pequeños proyectos relacionados con cada uno de los marcos de referencia. Así los titulados “la escoba de la bruja” y “polvo de hadas” se sitúan dentro del marco de la fantasía de los cuentos. “La caja de pandora”, “medusa y Perseo” y “el mito de Aracne” se corresponderían con el marco de referencia de creación de mitos y leyendas. Por último “arte para la eternidad”, “mundos fantásticos” y “salpicaduras” estarían relacionados con los mundos fantásticos de todo el movimiento artístico que surge a partir de la abstracción.

Se introducen de forma paulatina y en un nivel muy básico en la edad de tres y cuatro años, el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de recursos sencillos de la Web 2.0.

CONCLUSIONES

Los proyectos logran un alto nivel de motivación y participación porque se centran en las preocupaciones de los niños/as, porque constituyen "experiencias dialogadas de aprendizaje" (Beane, 2005).[60]

A través de los proyectos se desarrollan competencias como el pensamiento y divergente, la búsqueda de soluciones, el tratamiento de problemas reales, el rastreo y gestión de la información, la negociación de significados, la participación en equipo, la autoevaluación o la presentación de resultados con diferentes formatos y lenguajes.

[60] BEANE, J. A. (2005). La integración del currículum. Madrid. Morata.

La identidad de la escuela infantil como recurso y evidencia de la transformación educativa. La voz del aula

Beatriz Suárez Quijada

ABSTRACT. Reconocer la escuela como identidad supone aceptar que en ella tienen lugar procesos educativos, y también vitales, que desarrollarán estructuras de aprendizaje que formarán parte de la experiencia futura de cada persona vinculada a ella.

Los avances en el campo de la neurociencia avalan la importancia de conocer los procesos cognitivos que desarrollan los niños y niñas en diversas situaciones, por lo que no podemos obviar aquello que determina un estilo concreto de aprendizaje. Mora acuña el término *Neurocultura* (Mora,2007) estableciendo un vínculo entre lo científico y lo educativo a través de lo emocional.

Además de los aspectos científicos hay que tener en cuenta aquellos condicionantes que desarrollan la identidad educativa a partir de realidades que desde siempre han formado parte de este proceso: las familias, los profesionales que intervienen en las aulas y que proceden de otros colectivos, así como el estilo educativo docente que manifiesta unas señas de identidad concretas y definen la escuela.

En todo este proceso es necesario repensar la importancia de lo emocional en el desarrollo de estructuras sólidas de aprendizaje. Desde esta perspectiva el planteamiento que se pretende validar está relacionado con una intencionalidad educativa directamente ligada a la práctica pedagógica desde la participación colectiva a través de **proyectos de aula** en la que no sólo se concretan aspectos curriculares, sino que aparecen integrados y cohesionados desde lo emocional para consolidar el proceso de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN. La identidad de la escuela como evidencia del cambio educativo supone una declaración de intenciones que manifiesta la necesidad de reconocer a la Comunidad Escolar como protagonista de una transformación necesaria en todos los contextos. La perspectiva que se ofrece se basa en los principios de una pedagogía activa que visibiliza cada una de las capacidades a través de la puesta en marcha de proyectos directamente relacionados con la vida y las emociones para generar estructuras de aprendizaje o *andamiajes emocionales* que favorecen la capacidad de reflexión, así como la adquisición de destrezas para el desarrollo cognitivo.

OBJETIVOS.

Reivindicar la Educación Infantil como etapa fundamental para desarrollar estructuras de conocimiento que serán andamiaje de procedimientos reflexivos futuros.

- Desarrollar un plan de actuación en el que la Comunidad Educativa intervenga directamente en las aulas y en la escuela.
- Implementar proyectos de innovación en los que la no exista separación entre procesos educativos y los relacionados con las propias vivencias partiendo de experiencias significativas. La escuela-vida.

MÉTODOLOGÍA. Las líneas de investigación que avalan esta propuesta se basan en un modelo educativo generador de estructuras de conocimiento que reconoce la diversidad como parte de la identidad, entendida como argumento justificado a partir de la teoría de las inteligencias múltiples. La intervención se plantea desde un enfoque por proyectos para favorecer dinámicas activas de aprendizaje en las que se integre lo experiencial y lo afectivo.

RESULTADOS. Se ha observado tras implementar en las aulas diversos proyectos de intervención, la adquisición de estrategias de aprendizaje generadoras de motivación, así como un alto grado de consecución de los objetivos marcados en el desarrollo de la programación educativa.

CONCLUSIONES. El trabajo por proyectos en un contexto en el que se reconoce cada identidad, genera un desarrollo emocional que facilita el aprendizaje y promueve iniciativas que fortalecerán la práctica educativa.

Competencias básicas del grado de Maestro en Educación Primaria: la valoración del alumnado.

Carmen Nuria Arvelo Rosales, Olga María Alegre de la Rosa, Remedios Guzmán Rosquete

INTRODUCCIÓN. La adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo una serie de transformaciones en las políticas educativas, las estructuras y contenidos universitarios en la dirección planteada por el proyecto *Proyecto Tuning,* con el objeto de sintonizar las estructuras educativas de Europa y crear un sistema de titulaciones reconocibles y comparable (González y Wagenaar, 2003; Rodríguez, 2007 y Lupiañez, 2014). Esto permitirá partir de puntos de referencia comunes y realizar comparaciones respetando la autonomía de las universidades. Una de las adaptaciones ha sido introducir el término de competencia desde un enfoque integrador para que puedan ser evaluadas en relación al grado de dominio (González y Wagenaar, 2003). En el caso de la titulación del Grado de Maestro en Educación Primaria, la Orden ECI/3857/2007, establece las doce competencias básicas que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria deben adquirir durante su periodo formativo. Estas competencias tienen que ver con el conocimiento de las áreas curriculares de la Educación Primaria, diseñar, planificar y evaluar procesos de aprendizaje, abordar eficazmente situaciones de aprendizaje en contextos multiculturales y plurilingües, diseñar espacios de aprendizaje desde la diversidad, fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, conocer la organización de los centros y su funcionamiento desde el continuo perfeccionamiento, colaborar con diferentes sectores de la comunidad educativa y social, valorar la responsabilidad con el futuro sostenible, buscar la innovación y el trabajo autónomo y cooperativo, aplicar tecnologías de la información y la comunicación y comprender las posibilidades y límites de la educación actual desde modelos de mejora de la calidad.

OBJETIVO**.** Dentro de este marco, el presente estudio se planteó con una doble finalidad: conocer el grado de dominio e importancia que conceden los estudiantes que finalizan el grado de Maestro de Educación Primaria a cada una de las competencias básicas recogidas para esta titulación.

MÉTODO**.** Se contó con la participación de 137 (63 hombres y 74 mujeres) que respondieron un cuestionario *ad hoc*. El instrumento estaba formado por 9 preguntas referidas a datos sociodemográfico y una escala de 21 ítems y siete alternativas de respuesta, en las que se solicitaba valorar, de manera independiente, el grado de importancia y de dominio de cada una de las competencias presentadas.

RESULTADOS**.** Los resultados mostraron que de las doce competencias generales del grado existe relación entre las competencias que los estudiantes consideraron más importantes y aquellas en las que presentan un mayor nivel de dominio. Específicamente, las competencias consideradas más importantes y desarrolladas para su futuro profesional son: 1) la reflexión sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, 2) adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y 3) estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal. En contraposición, la competencia relacionada con abordar con eficacia situaciones de

aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües, es la menos importante y la que consideraron que menos dominan.

Derechos y valores en la formación docente interuniversitaria

Fernando González Alonso, Marilú Camacho López, Andrés Otilio Gómez Téllez

INTRODUCCIÓN. El estudio de los derechos y los valores en la formación docente universitaria es vital si consideramos la crisis de valores de nuestro mundo. La capacitación de los futuros formadores estará marcada por derechos y valores explícitos, susceptibles de ser diseñados, desarrollados y evaluados como innovación educativa en la formación universitaria. Existe estrecha relación entre derechos, valores y formación docente universitaria, como resultado de la acción cultural e interacción social.

Participan en una investigación interuniversitaria una muestra de estudiantes de las Facultades de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad de Salamanca (España), y la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (México). En la diversidad, descubriremos elementos que construyan estrategias de convivencia y colaboración.

OBJETIVOS. Identificar y contrastar los derechos y valores comunes y diversos en la formación docente interuniversitaria, a partir de la visión del alumnado de la muestra en sus respuestas.

Diseñar y desarrollar estrategias de innovación educativa para la formación de los futuros formadores, que favorezca la convivencia y colaboración, desde sus fortalezas y debilidades.

Interrelacionar a instituciones de formación universitaria en un proyecto común sobre la formación en derechos y valores de su alumnado y apoyarse en la experiencia compartida desde sus fortalezas y debilidades, que oriente el proceso formativo.

MÉTODO. Está basado en una investigación descriptiva realizada en 2015/2016, a partir de un cuestionario con ítems clasificados en seis bloques, y aplicados a un total de 257 alumnos universitarios de las tres Universidades señaladas y de Facultades afines. Para su análisis y obtención de resultados fueron tratados como universos separados, constituyendo el 100% en cada caso, favoreciendo las comparaciones correspondientes desde la igualdad. Referimos en esta ocasión la primera fase de investigación.

RESULTADOS. En las dos universidades españolas se da un desconocimiento del Derecho Educativo y falta de dominio en los derechos fundamentales, principios constitucionales, derechos de la niñez, Estatutos y normativa que regula a los estudiantes.

Se sienten satisfechos por su representación estudiantil y reconocen la capacidad formadora en valores, apreciando una tendencia a conocer más el Derecho Educativo.

El alumnado de la Universidad mexicana muestra más conocimiento al Derecho Educativo. Se observa cierto desconocimiento de los derechos fundamentales y de la Constitución Política mexicana.

Los derechos de la infancia son conocidos, así como la legislación universitaria, a la par que sienten satisfacción por su representación estudiantil y el reconocimiento de los canales legales.

CONCLUSIONES. El estudio de derechos y valores, su diseño, desarrollo y evaluación en el espacio universitario es una tarea que requiere mayor atención en la formación de las instituciones universitarias.

Los avances de la investigación aproximan las tres universidades en torno al Derecho Educativo, la promoción de los valores ciudadanos y la cultura de paz desde sus coincidencias y diferencias.

La formación en derechos y la educación en valores en la Universidad es una necesidad. Reencontrar el camino compartido en el espacio universitario, nos permitirá vivir la esperanza de un mundo mejor.

De Lenguaje y Comunicación a Lengua y Literatura: Cambio curricular y formación docente.

Omar Antonio Davison Toro

La educación literaria (Colomer, 2005) que promueve el sistema educativo escolar en Chile está atravesando un periodo de profundos cambios. La promulgación de las nuevas bases curriculares de Lengua y Literatura que reemplazaran progresivamente desde el próximo año a las actuales bases de Lenguaje y Comunicación, instalan un nuevo diseño curricular como respuesta a las necesidades de actualización detectadas por la nueva Ley General de Educación (2007).

En ese contexto, esta comunicación propone abordar la pregunta: ¿es coherente la educación literaria que se implementará con las orientaciones estatales que rigen la formación docente en el campo de la enseñanza de la literatura? Para responderla, se desarrolló un análisis documental articulado en dos fases. Primero, comparando entre ambas bases la noción de educación literaria que promueven con el fin de esclarecer las continuidades y rupturas de este proceso de cambio curricular. Obtenida esta información, se procedió con el análisis del currículo de Lengua y Literatura en relación a evaluar la coherencia que presenta con los conocimientos literarios que debería manejar el futuro docente en su formación disciplinaria según lo estipulado por el documento Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media, promulgado por el Ministerio de Educación el año 2012.

El análisis de estos documentos, realizados bajo un enfoque documental que permite leerlos como registros escriturales que buscan establecer una serie de sentidos orientadores, visibiliza que el cambio curricular en esta asignatura ofrece efectivamente un nuevo enfoque de enseñanza para la literatura, desalojando el enfoque comunicativo-funcional por uno de tipo comunicativo-cultural que destaca la interpretación literaria como una práctica creativa y sensible, desplegando así nuevas posibilidades para la educación literaria.

Sin embargo, estas modificaciones parecen no estar suficientemente alineadas con los saberes disciplinarios exigidos que privilegian un fuerte posicionamiento de diversas teorías literarias omitiendo los saberes teóricos desarrollados por el campo de la didáctica de la literatura. Esto, demandaría repensar el itinerario formativo de los futuros docentes considerando que serán agentes fundamentales en el proceso de implementación del nuevo currículo. Se proponen, en las conclusiones, posibles líneas de acción al respecto.

Finalmente, los resultados de esta investigación pretenden contribuir a fortalecer la formación didáctica de los futuros profesores de Lenguaje y Comunicación aportando análisis que puedan colaborar en el proceso de contextualización e implementación del nuevo currículo. Además de contribuir a un debate que parece un tanto silenciado en la agenda de investigaciones educativas desarrolladas en el país en relación con reivindicar el sentido de la educación literaria en nuestro espacio escolar secundario.

Fomento a la Lectura creativa y constructiva de la Lectura y escritura

Lluvia Iris San Martín Pérez, Eduardo Aguilar Malpica, Idalia Barrios Morgado, Mayra Yadira Santiago Ramos

Fomentar la lectura es, sin duda, uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo en el nivel básico; no hay una fórmula mágica para tal fin, por lo que al reflexionar en torno a lo que el estado propone dentro de las actividades de fomento a la lectura, damos como prioridad a todas aquellas que fortalezcan el proceso de los aprendientes en las diversas asignaturas, formando lectores y escritores reflexivos, que a su vez propicien el logro de los estándares curriculares, el desarrollo de las competencias y que a su vez estas actividades posibilitan que los aprendientes puedan lograr el perfil de egreso.

Por ello, es que el fomento a la lectura es una prioridad en la Escuela Telesecundaria "Israel C. Téllez" que se encuentra ubicado en la Cd. De Papantla de Olarte, Ver. Que tiene como clave 30DTV0490V, en la cual se llevaron *actividades permanentes* como: Para empezar bien el día. Lectura en voz alta; círculo de lectores; taller de escritores y biblioteca: como una comunidad generadora de encuentros y actividades especiales: Jornadas de trabajo escolar en donde se trabajó el taller de lectura en voz alta, taller de escritores y taller de poesía, las cuales se llevaron a cabo en el ciclo escolar 2015-2016, con 258 estudiantes del nivel básico.

El objetivo general que guiará y facilitará este proceso va encaminado a Formar lectores y escritores, por medio de las actividades permanentes y las actividades especiales, en la Telesecundaria "Israel C. Téllez" durante el ciclo escolar 2015-2016.

En cuanto al enfoque que permitió desarrollar la actividad, fue bajo el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación-acción participativa, la cual tiene como finalidad extraer todo la información de lo vivido, por medio de la escucha, la observación y la escritura de las actividades que los aprendientes van compartiendo a través de todo el proceso implementado. Este enfoque permite abordar todo lo vivido desde un en esquema flexible y abierto al cambio, donde la recursividad se hace evidente con vista de mejora al cambio.

Por ello, es que a través de todo este proceso los resultados permiten dar cuenta de que a través de las actividades implementadas, existe una mejoría en el fomento a la lectura en un 90% y existe un fortalecimiento en la escritura en un 80% el cual permite dar cuenta que a través de las actividades implementadas se ha logrado formar lectores y escritores en la escuela Telesecundaria a través de todas las actividades implementadas.

Las conclusiones van encaminadas, en que a través del trabajo que se llevó en diferentes etapas implementadas, se ha logrado fomentar y fortalecer la escritura y la lectura en los aprendientes, así como fortalecer las competencias y propiciar el logro del perfil de egreso. Y por último, que a través del trabajo en conjunto con las autoridades educativas, escolares, los docentes, los alumnos, apoyo de los padres de familia y los materiales de apoyo no serían posibles.

Conocimiento del entorno para convivir de forma democrática en preescolar

Eva Ortiz Cermeño

Este trabajo plantea la necesidad de que los niños y las niñas de 4 años vayan progresivamente conociendo el mundo, su entorno, el hábitat en el que están creciendo para que, en un futuro, puedan elegir conscientemente un determinado estilo de vida de manera responsable y tomando decisiones democráticamente. Se pretende que los pupilos participen en la ciudadanía desde el aula, con una forma de vivir democrática. La vida cotidiana puede ser tratada de muchas maneras, desde los métodos más tradicionales como es, por ejemplo, a través de fichas de trabajo hasta los más innovadores utilizando cuentos interactivos que muestren una idea clara de los elementos del entorno en sí mismo con la pizarra digital, pasando por actividades en talleres didácticos, o tertulias en la asamblea, donde los escolares expliquen experiencias y vivencias de la vida cotidiana para que entiendan el entorno en el que se desarrollan. Se ha llevado a cabo una metodología activa, participativa basada en la observación con diferentes actividades lúdicas, por ejemplo, se ha trabajado con el alumnado cómo el entorno ha ido evolucionando a lo largo del tiempo debido a los acontecimientos, los descubrimientos y cómo podemos diferenciar distintas partes de éste dependiendo del momento. El aprendizaje estuvo basado en el constructivismo porque los educandos asimilaron los nuevos conocimientos aprendidos a partir de las ideas que poseían siendo compartidas con un brainstorming inicial. También se focalizó la atención de los pupilos en el reciclaje y el cuidado del medio ambiente dado que es de vital importancia que los niños/as desde edades tempanas sean educados en este tema, porque de las generaciones venideras dependerá la correcta conservación del entorno en el que vivimos. Se ha fomentado en los escolares un espíritu responsable en cuanto a la importancia de mantener el entorno limpio y un planeta más libre de contaminación. Con esta metodología flexible se han conseguido en clase unos resultados positivos porque se creó un hábito de aprendizaje en el que los niños y niñas se sintieron seguros al existir un clima de confianza y calidez atendiendo a la diversidad del aula adaptada a sus distintas necesidades y ritmos evolutivos. Han adquirido destrezas, habilidades y actitudes significativas sobre los diversos conceptos tratados. En conclusión, los seres humanos formamos parte de un entorno social en el cual se desarrollan nuestras vivencias. Es aquél que dispone la persona al nacer y que lo proporcionan los progenitores aunque, posteriormente, el propio sujeto podrá ir modificándolo. De la mayor o menor calidad de este entorno social dependerá el desarrollo cultural y comportamental de cada uno, dado que es un ámbito en el que los discentes pasan una gran cantidad de tiempo en su vida.

La percepción de una metodología indagativa por parte de futuros profesores de física y química y de estudiantes de secundaria. ¿Existe coherencia?

Iñigo Rodríguez Arteche, Mª Mercedes Martínez Aznar

INTRODUCCIÓN. La comunidad dedicada a la didáctica de las ciencias viene recomendando la utilización de *metodologías indagativas* en el aula, como procesos encaminados a que los estudiantes resuelvan problemas que supongan verdaderos retos. Sin embargo, la realidad es que su utilización en los niveles escolares es minoritaria. Ello puede deberse a una serie de creencias docentes, como el suponer que no es efectiva para el aprendizaje conceptual, que requiere mucho tiempo o que solo se adecúa al alumnado más capacitado. Por estos motivos, las asignaturas de didáctica de la física y de la química del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) de nuestra universidad pretenden combatir estas percepciones. A partir de un diseño de tipo *project-based learning*, se persigue fomentar la reflexión de los futuros profesores respecto a la *Metodología de Resolución de Problemas como Investigación* (MRPI).

OBJETIVOS.
Analizar las creencias de los futuros profesores respecto a la aplicabilidad de la MRPI a Educación Secundaria, al finalizar el proceso formativo en las asignaturas de didáctica.
Comparar estadísticamente las percepciones de los futuros profesores y las de diversos estudiantes de secundaria que han trabajado con la MRPI.

MÉTODO. Los datos se han recabado mediante un *cuestionario* validado tipo Likert de "visión sobre la MRPI", que incluye 14 cuestiones organizadas según las siguientes categorías: características de la tarea, transposición a otros contextos, metodología y papel del profesor, y aspectos emocionales. El cuestionario ha sido cumplimentado al término de las asignaturas por un grupo-clase del MFPS con 24 futuros profesores (curso 2015/16), así como por 4 grupos de estudiantes de secundaria (de centros y contextos diferentes) que han trabajado de forma habitual con la MRPI.

Se ha realizado un *análisis* de los datos de tipo *descriptivo*, para conocer las creencias finales de los futuros profesores respecto a las fortalezas/debilidades de la MRPI, e *inferencial*, para identificar diferencias entre las percepciones del alumnado de secundaria y el futuro profesorado (Prueba U de Mann-Whitney, realizándose comparaciones con los 4 grupos de Educación Secundaria).

RESULTADOS. *Primer objetivo*. El futuro profesorado señala mayoritariamente como *fortalezas* de la MRPI: el interés que puede despertar, su ayuda en la familiarización con procedimientos científicos de trabajo y la promoción de actitudes favorables hacia las ciencias. Las *debilidades* destacadas en mayor medida son: su dificultad y su poca ayuda para la resolución de problemas cerrados.

Segundo objetivo. Los estudiantes de secundaria que han trabajado con la MRPI perciben de forma significativamente más positiva los aspectos sobre dificultad, ayuda

para el aprendizaje conceptual, para la resolución de problemas cerrados, y la adecuación de las clases mediante esta metodología.

CONCLUSIONES. Cabe demandar más oportunidades para abordar la indagación en la formación del profesorado, de modo que puedan superarse las “resistencias” detectadas y la percepción de los docentes se ajuste en mayor medida a la visión (más positiva) de los escolares respecto a estas metodologías.

La formación de mujeres educadoras: tácticas ante la exclusión universitaria

Ana Magdalena Solís Calvo

INTRODUCCIÓN. La investigación sobre deserción en educación superior en la formación inicial docente y de maestros en servicio revela que las causas son universales, sin que se encuentren soluciones a esta problemática que se ha incrementado en la franja de los países de Latinoamérica y el Caribe, en los últimos veinte años.

En México con una población de escasos recursos económicos, sin conexión y habilidades tecnológicas en riesgo de abandono escolar, la Universidad Pedagógica Nacional imparte la licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 para profesionalizar a educadoras que ejercen sin título profesional.

OBJETIVO. Conocer cuáles son las tácticas que desarrollan estás mujeres educadoras para continuar su formación profesional a pesar de las condiciones de exclusión que enfrentan.

MÉTODO. Parte de la investigación cualitativa desde la perspectiva sociocultural que a través de la narrativa autobiográfica se centra en las narraciones producidas por las alumnas, que para Suárez (2007) permiten conocer "lo que les sucede" como actoras educativas, a través de las palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar su idea de lo que significa para ellas ser mujer, educadora y ahora estudiante. A través del relato, las educadoras describen los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura puede entenderse como la teoría que el sujeto hace de sí mismo y de su entorno (Rivas et al., 2000).

RESULTADOS. Encontramos que las tácticas interpretadas por De Certau (1996), son resistencias organizadas desde abajo en contra de las estrategias hegemónicas que ejercen el poder sobre ellos. Las alumnas obtienen créditos para comprar una computadora para tener acceso y conexión. Crean redes de apoyo entre ellas para el cuidado de los hijos y se reúnen para estudiar. Logran organizar la vida de todos los miembros de su familia para los cuidados de los hijos y las tareas de casa, para tener cumplir con los deberes escolares. Se apoyan en sus hijos mayores para el envío digital de tareas y aprenden de ellos cómo utilizar recursos digitales.

Un caso donde una pareja ejerce violencia de género al impedir que la estudiante continúe su formación profesional, la alumna construye redes de apoyo con sus compañeras, deja su pareja para continuar su formación profesional sin dejar de trabajar.

CONCLUSIONES. El reconocimiento del contexto en que se desenvuelven estas educadoras en formación posibilita que la escuela sea un lugar de encuentro donde los vínculos de apoyo, la escucha y el reconocimiento de los otros y sus realidades, permita la permanencia y la formación de docentes que desarrollen tácticas a favor de

lo que sucede en lo local para conseguir su participación en espacios de globalidad y competencia.

Experiencias y Buenas Prácticas Educativas

Comunicaciones Orales

Justicia de la inteligencia

Yorlandis Oliveros Blanco

En presente trabajo se analizan desde una perspectiva realista diversas situaciones de Abuso, Presión y Hostigamiento Psicológico a los que se ve sometido el profesor Universitario Cubano de estos días; específicamente nos centramos en el contexto que constituye la Universidad de Moa (ISMMM) centro donde este fenómeno ha alcanzado dimensiones insospechables. Considerando que todo acto de abuso psicológico constituye una injusticia, y conociendo además que este fenómeno (Abuso psicológico) adquiere su punto máximo precisamente cuando se ataca la inteligencia de un ser humano, en la investigación se establece como premisa una nueva visión de la Justicia, viéndola no desde la perspectiva enfermiza y abyecta del pasado, sino al través de un lente más renovador y profundo, el lente de la ley. Se analiza, asimismo, el tema de los derechos humanos y su ineludible vínculo con el fenómeno que constituye el Abuso Psicológico, ello se realiza desde una perspectiva que ofrece posibilidades de cambios estructurales/legales que conlleven el respeto de los derechos humanos de los educandos universitarios cubanos, y cuestionen la inevitabilidad del Abuso Psicológico, en este sentido, se propone un Proyecto de Ley que sugiere modificar la Resolución 128/2006 del ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Este designio fue instituido a partir de considerar, que la antes citada resolución no define los dominios (entiéndase categorías, cláusulas, etc.) en que la misma puede ser aplicada.

La propuesta que se plantea se basa en el carácter irreductible de los derechos de un individuo, en la obligación del estado de protegerlo, y en la convicción de que el respeto de los derechos humanos también es una condición esencial para el funcionamiento de nuestra sociedad. En el trabajo se establecen, además disímiles manifestaciones de abuso psicológico que han sido perpetradas en los dominios del ISMMM, así como, una lista de los principales índices/dualidades que caracterizan la guerra protagonizada entre Abusador y Abusado. Finalmente y a modo de complemento se establece la evolución del conflicto antes referido, así como las fases a través de las cuales transita el mismo y sus particularidades.

Adaptación de los centros de personas adultas a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento

José Tomás Pastor Pérez

Los últimos años de recesión han hecho patente la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los alumnos que asisten a los centros de formación de personas adultas. Para poder ofrecerles un futuro mejor nuestro centro ha puesto en marcha un proyecto educativo cuyo primer objetivo es el desarrollo integral (personal, social, académico, laboral y emprendedor) del alumnado que evite su exclusión social y laboral. Para conseguirlo se han iniciado una serie de acciones innovadoras de calidad que parten de las necesidades y objetivos de sus alumnos.

El primer paso fue la realización de un estudio estadístico que permitió profundizar en las necesidades educativas de las personas adultas. Este estudio puso en evidencia una serie de demandas a las que se ha dado respuesta a partir del Proyecto Educativo de Centro, cuyo pilar básico ha sido la realización del proyecto europeo Grundtvig CASE (*Career Assistance and Spirit of Enterprise*).

El proyecto que se presenta en esta comunicación es un modelo de actuación para la adaptación de los Centros de Formación de Personas Adultas a los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI. Modelo que ha sido galardonado en los premios “Miguel Hernández” que otorga el Ministerio de educación con su máximo reconocimiento, el primer premio. Este artículo resume los elementos más importantes del proyecto educativo que ha recibido dicho reconocimiento.

Métodos y propuestas de la disciplina literatura enseñanza realizado en subproyecto PIBID LETRAS A MAIS

Mauricio Alves de Souza Pereira

Mucho se ha discutido, actualmente, en la enseñanza de métodos y propuestas en varias áreas de conocimiento. Una es la enseñanza de la Literatura. Clases de Literatura de la a veces recurren a la lectura de textos fugurando como un proceso cerrado en sí mismo, ya que la mayoría de las veces, la lectura es sólo una exigencia del educador que no toma a los estudiantes a reflexionar acerca de lo que están leyendo, "leer leyendo." El disfrute, el encanto y el placer de la "palabra de la estética" son algunas de las funciones sociales de la lectura que la escuela debe incluir en sus propuestas de programas de educación y currículo. Maria Inês M. Silveira, “a leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção e osentimento” (SILVEIRA, 2005, p. 16), todo lo cual puede ser disfrutado por el texto literario . Pensar y reflexionar sobre este tema, el subproyecto PIBID Letras a Mais, del Programa Institucional de Bolsas de Inciação à Docência (PIBID), relizado en una escuela pública en la ciudad de Montes Claros, trabaja con las propuestas de la alfabetización, que trata de esto en la alfabetización literario. Tomemos, en el sentido de la alfabetización literaria, " a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148). La alfabetización literaria es una expansión de la alfabetización, que agrega los aspectos sociales que la caracterizan, con una relación diferente con la escritura, la individualización de este proceso. En la alfabetización literaria, literatura es el objeto alrededor del cual se desarrolla la práctica, teniendo en cuenta que es el papel de la literatura de conformidad (COSSON, 2006, p. 17) "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. La lectura del texto literario en ese sentido ofrece la inserción del lector individual en los niveles de lectura y escritura, que le ofrece el campo de la palabra literaria y su aplicación en la sociedad en la que opera. Para ello, la escuela es esencial para la formación efectiva del lector, a través del proceso educativo, a través de métodos que funcionan no sólo en conseguir la lectura de las habilidades de los géneros literarios, pero en el curso de la detención y la reinterpretación de estos textos, con la motivación quien enseña y quien aprende. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo explicar las propuestas y los métodos de enseñanza Literatura curso celebrado en subproyecto PIBID Mais, mostrando nuevos métodos de enseñanza más lúdico y atractivo para los estudiantes.

Seguimiento de egresados bachillerato matutino BINE 2013-2015

Blanca Estela Cortés Barradas, Blanca Estela Cortés Barradas, Luis Albino Hernández Montalvo, Alejandro Ángeles Cortés

Se estudia la importancia del seguimiento de egresados del Bachillerato General Matutino del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE), para proporcionar respuestas a las interrogantes que como docentes nos planteamos empleando el formato IMRYD (introducción, método, resultados y discusión) sobre la integración de grupos académicos mayoritarios en mujeres, la crisis de la familia, qué estudiar y trabajar en qué. Se encuestaron en esos tres años a más de quinientos estudiantes, utilizamos el método científico en todo el proceso. Nuestros cuestionarios fueron aplicados de 2013-2015 con variaciones en los reactivos. A las respuestas obtenidas, se ordenó-sistematizó y se realizaron gráficos, que permitieron vislumbrar 15 aspectos relevantes para mejorar la enseñanza en el nivel medio superior o bachillerato. Se conformó una guía práctica para la lectura de los artículos científicos en las áreas de profesionalización del docente del nivel medio superior, el empleo de las competencias y las características de los egresados. En nuestras conclusiones denotamos la importancia que tiene la familia, los maestros y el entorno del mismo bachillerato, para que el alumnado alcance el siguiente nivel educativo.

Las competencias básicas se pueden desarrollar a través de la modalidad DUAL en un Liceo Técnico Profesional de alta Vulnerabilidad

Jose Manuel Salum Tome

En el contexto de la Educación Técnica Profesional, la *Modalidad Dual* ha constituido una apuesta del Ministerio de Educación de Chile para mejorar la formación Técnica Profesional en la Enseñanza Media. El cambio ha involucrado una innovación curricular en torno al desarrollo de competencias básicas donde, además del docente y el aula tradicional, concurren otros agentes y otros escenarios que comparten la labor de enseñar. En este contexto la investigación consignada, de acuerdo a sus objetivos y formulación metodológica, describe las características de la *formación Técnico Profesional Dual de la*. Se pretende indagar la efectividad del currículo integrado a través de la evaluación de logro de las competencias básicas de alumnos/as que cursan el 4° Año Medio de dicha especialidad (con modalidad Dual), en directa relación al perfil de egreso y profesional exigido y en contraste, con la de alumnos de la especialidad de “Electricidad”, sin la Modalidad Dual.

La evaluación del programa de la modalidad dual, además de rendir cuentas sobre sus fines, pretende aportar mejoras en relación a las competencias del perfil profesional y la incidencia de la formación en la inserción laboral de sus alumnos. Para reconocer dichas mejoras, se recogen opiniones desde la experiencia de inserción laboral de alumnos de la especialidad, sus profesores, maestros guías y empresarios. Dando respuesta a los objetivos del estudio, se definió una muestra de tipo probabilística de 120 alumnos de la especialidad de administración con modalidad dual y de electricidad con modalidad tradicional, y dos muestras no probabilísticas, una de profesores y otra de maestros guías y empresarios. El enfoque evaluativo, se fundamenta en la integración de constructos que ofrecen la posibilidad de potenciar las capacidades de inserción laboral y continuidad de estudios de los alumnos, en consecuencia, la articulación sistémica entre inserción laboral y la actitud (competencias básicas), movilizan la evaluación del programa. Siguiendo los líneas teóricas que inspiran la evaluación, se diseña el plan para la recogida de datos, surgiendo el cuestionario de evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral (modelo dual), además de un bloque de entrevistas focus groups.

La intervención educativa a nivel de educación media nos lleva a replantear metodologías innovadoras que necesariamente conecte el conocimiento teórico (estático) con el devenir de una sociedad y mundo laboral dinámico y cambiante, donde se le exige al futuro profesional técnico capacidades integrales que apunten al desarrollo madurativo y armónico de sus facultades intelectuales, afectivas y sociales. Dicho escenario obliga a ejecutar una planificación cuidadosa de los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y su respectiva organización social bajo una perspectiva constructivista, donde dichas capacidades puedan desplegarse en la práctica misma de lo que se está aprendiendo.

La investigación se basa en un diseño descriptivo no experimental. Considera una muestra sujeto de la investigación compuesta por 120 alumnos y alumnas pertenecientes al establecimiento educativo en cuestión.

Un programa de aprendizaje articulado dentro de una planificación curricular promueve en los alumnos/as a aprender contenidos académicos en contextos reales bajo una intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social, esto refuerza contenidos y valores éticos en relación a la responsabilidad con su propia comunidad desde el ámbito académico, y a su vez el sentido de participación como ciudadanos activos en la construcción de sociedad.

En este trabajo se revisaran algunas herramientas con las que cuenta el sistema educativo chileno pero que no han dado suficientes logros debido a las prioridades y a las continuas competencias de logros que impone la educación. Por eso, deseo destacar la importancia que tienen las competencias básicas para llevar realmente a la práctica el proyecto de Educación (misión).

Los resultados más destacados de esta investigación son la importancia de esta modalidad en el proceso de enseñanza de los alumnos, que han mostrado que los alumnos de formación tradicional no están mejor preparados que los alumnos con formación dual en las competencias relacionadas con el *Saber Saber* (áreas humanista-científico), aún considerando que en el currículo para la modalidad tradicional se pone mayor énfasis en dicha área que en la modalidad dual. La adquisición de conocimientos humanista-científicos no se encuentra condicionada por la modalidad, sino que es una deficiencia de todo el sistema. Como conclusión general se plasma que esta investigación nos deja un campo abierto de estudio a nivel de liceos o secundarias, como universidades para medir el logro del desarrollo de las competencias básicas en el perfil de egreso de los alumnos.

A modo de conclusión, el estudio no desestima el programa de la especialidad, reconociendo que ella representa para muchos jóvenes, la única posibilidad de adquirir una formación técnica que los habilite formalmente para desempeñarse en el mundo laboral. Sin embargo, ante los hallazgos, el programa de la administración resulta ineficiente para satisfacer eficazmente los objetivos que promueve, por otra parte, también resulta evidente la necesidad de una política educativa útil y por tanto, ajustada a la realidad de los sujetos. Las aportaciones de la evaluación quedan resumida en una propuesta de mejora, que basada en los mimos conceptos evaluativos, propone un programa de inserción laboral adaptado e incorporado al curriculum de la especialidad.

Estrategias didácticas para la enseñanza del tema "Factores de la megadiversidad de México" en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Diana Margarita Reyes Armella, Jonathan Víctor Jesús Hernández Torres

Este trabajo presenta diversas estrategias para la enseñanza del tema factores de la megadiversidad de México, ubicado en el tema II de la segunda unidad de Biología IV del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); se construyeron con base en un modelo constructivista con un enfoque en el cambio conceptual y la evaluación utilizando el portafolio de evidencias.

El propósito del trabajo fue que al finalizar la secuencia didáctica el alumno interpretara las causas de la megadiversidad de México, así como que reconociera los endemismos del país en el nivel biogeográfico y ecológico, de manera específica, de la Cuenca de México, que es en donde los alumnos residen.

La secuencia didáctica para este tema, involucró una serie de estrategias implementadas en tres sesiones de 120 minutos cada una de trabajo frente a grupo.

Los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas, demuestran que los alumnos tuvieron un cambio conceptual y la construcción de su conocimiento.

Se puede concluir que la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje planeación, tomando en cuenta las ideas previas de los alumnos, el contexto en el que ellos se encuentran dentro de su visión de la realidad y cotidianeidad, son efectivas para lograr un aprendizaje significativo y así mismo una autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumno.

Los alumnos, al evaluar su proceso de aprendizaje, demuestran que se logró un cambio conceptual sobre los factores que explican la megadiversidad de México y los endemismos, su importancia ecológica, biogeográfica y cultural de estos para la biodiversidad del país y del mundo. Además de lograr que integraran los tres tipos de contenidos y se transformen en un aprendizaje con sentido y significado para ellos.

Formación ciudadana en la infancia. Estudio de caso de Educación democrática y moral en sectores de vulnerabilidad social

Maria Liliana Díaz Perdomo

El presente escrito plantea una visión general sobre el sentido de la educación democrática y moral en la infancia, como posibilidad de formar en ciudadanía en sectores de alta vulnerabilidad social de una zona rural del municipio de Neiva –Huila Colombia, destacando la importancia que tienen los espacios de interacción entre pares y la vida escolar. La reflexión tiene en cuenta el aporte de Jhon Dewey a partir de la pedagogía y los planteamientos teóricos de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg desde la psicología.

El aporte de la pedagogía se retoma de Jhon Dewey, y la concepción que tiene de la escuela, donde sostiene que es un lugar de actividad constructiva, en que el infante desarrolla la dimensión social y el contacto con la naturaleza. La escuela, es el lugar en el cual el sujeto es quien debe asumir el papel activo, con actividades que se aproximen a la realidad de la vida y con acciones que le preparen para el futuro.

Desde la psicología cognitiva, se tiene en cuenta a Piaget y Kohlberg, con base a su planteamiento acerca de la moral, identificando los diversos estadios lineales por los que atraviesa el sujeto y donde muestran cómo éste alcanza, un nivel de desarrollo cognitivo y moral cada vez más superior. Para entender por qué la educación moral en la escuela, se convierte en un escenario propicio, para que la cotidianidad y el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan, aporten a la formación ciudadana de cada sujeto.

El método aplicado atendió a la IAP - Investigación Acción Participativa, porque todo el grupo que integró la muestra, formó parte fundamental y activa del desarrollo del estudio. Al finalizar están planteadas las conclusiones que se identificaron al término de la investigación.

Como resultado significativo del estudio fue la relación entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docentes, que se caracterizó por ser de afecto y respeto mutuos, soportada en la autonomía, credibilidad y confianza construida a diario en la vida escolar y cotidiana de las diferentes acciones, como el compartir sueños, aspiraciones, dificultades, tristezas y alegrías.

Se pudo concluir que hubo un cambio en las prácticas pedagógicas, donde la educación democrática y moral articuló el proceso formativo, mediante el acuerdo de normas y el respeto, como medios insustituibles que hicieron posible que ese otro se comprendiera a sí mismo, como un sujeto social de derechos.

A la luz de los planteamientos psicológicos hubo una actitud más autónoma, cálida y afectiva por parte de los niños y niñas que tenían problemas de convivencia, y su relación hacia las demás personas en el aula de clase y en los momentos de comunidad de la escuela mejoró sustantivamente, donde se demostraba solidaridad, cooperación, respeto, receptividad a las orientaciones dadas y trato más cuidadoso con sus compañeros de clase, propio de una moral de la autonomía.

Comunidades Educativas Innovadoras: Abriendo el aula a la creatividad y emprendimiento

Félix Sáenz de Ugarte, Amaia Bolois, Andoni Iñigo, Nekane Navarro

Comunidades educativas innovadoras es un proyecto para “enseñar” innovación (creatividad, emprendimiento y comunicación) al alumnado, profesorado, familias y a la sociedad en general, de forma sistemática. Consiste en una serie de dinámicas para trabajar la creatividad con alumnos de infantil, primaria y secundaria cuyo objetivo es asegurarse, mediante el establecimiento en programación de este itinerario, que todo el alumnado tras completar este recorrido adquiera capacidades y herramientas necesarias para el desarrollo de la creatividad y el emprendimiento, dos conceptos clave para el futuro de nuestros estudiantes.

Las Organizaciones Educativas a todos los niveles constatan la importancia de que los alumnos desarrollen competencias que favorezcan su autonomía personal y su responsabilidad y entre ellas expresan literalmente la Creatividad como aquella competencia que facultará al alumnado para el cambio social y para su integración en el campo profesional.

Trabajar creatividad con el alumnado no sólo permite que individualmente sean más ocurrentes, más ágiles, más abiertos a nuevas posibilidades y a otras perspectivas. Además les enseña cómo la Creatividad se multiplica exponencialmente cuando se trabaja en grupo.

Con estas certezas se creó en el colegio un grupo de trabajo formado por tres docentes y una persona del Centro de innovación y acordaron los objetivos, se distribuyó el trabajo y se recopiló toda la información posible. Se realizó una prueba piloto en 3º de Primaria, formando con antelación al profesorado implicado. Tras esta prueba se realizaron las mejoras y correcciones necesarias y se buscó la manera de implantar a todos los niveles del colegio, incluidas las familias y la sociedad en general.

El proyecto se despliega en 4 partes fundamentales:

- Recréate: abriendo el aula a la creatividad
- Aulas permeables
- Ábrete Urkide Gure Artean
- Curso de formación on line para profesorado

Se implementó en 2013 con una acogida muy positiva.

Las representaciones sociales sobre la atención a la diversidad en la literatura infantil

Judit Schneider, Miriam Estrella Persiani

El presente trabajo surgió como un interés personal que tuvimos ambas autoras como capacitadoras de docentes y de profesora de formacion de docentes de los niveles Preescolar y primarios en la provincia de Buenos Aires.Argentina Advirtiendo que en las escuelas y en los profesorados se abordaba el tema de la atención a la diversidad, con conceptos y bibliografía no acorde con los modelos de inclusion y atencion a la diversidad vigentes, realizamos un buceo bibliográfico de textos literarios infantiles, para luego planificar y desarrollar talleres con los docentes del Nivel de Educación Inicial Primaria y de la Modalidad de Educación Especial y los alumnos de la formacion docente de los profesorados de dichas carreras .

El propósito principal fue el de interpelar las propias prácticas docentes y su formacion, permitiéndoles reflexionar sobre los diversos contenidos desarrollados en los libros infantiles, como así también poder determinar a qué paradigma de enseñanza correspondían los conceptos abordados y las características de las tramas y de los personajes.
Se dieron a conocer variados tipos de textos, de diferentes autores (nacionales y extranjeros), de distintos subgéneros, teniendo en cuenta la propuesta de trabajo literario desde los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

La experiencia fue, y continúa siendo muy productiva, en la medida en que los docentes pudieron apropiarse del material práctico y teórico y modificar algunas propuestas de enseñanza desde el ámbito de la Literatura.

Proyecto Comunidad de Aprendizaje

Lourdes Zoraida Fernández Martín

Es un proyecto donde se reflexiona e investiga acerca de cómo aprenden los niños y niñas, qué cosas le interesan, cómo participan las familias y la comunidad educativa en la escuela, y todo esto mediante estrategias propias de Comunidades de Aprendizaje (Grupos interactivos, tertulias dialógicas, comisiones mixtas), proyectos de trabajo en educación infantil y unidades didácticas integradas y proyectos en educación primaria.

Breve descripción de los objetivos:

1.- Crear espacios educativos donde cada uno ha de tener la oportunidad de sobresalir como miembro creativo, crítico y productivo de la sociedad.

2. Trabajar en conjunto, las familias, la comunidad y la escuela, para transformar la educación de los estudiantes.

3. Crear altas expectativas de rendimiento y calidad educativa en los estudiantes.

4.Enriquecer el currículo, la pedagogía, y la organización del aprendizaje del alumnado a través de un proceso educativo basado en :

- Proyectos de estudio y actividades activas
- Actividades de descubrimiento
- Aprendizaje cooperativo
- Grupos heterogéneos
- Auto evaluación/meta cognición
- Desarrollo del pensamiento crítico
- Tecnología como herramienta de la instrucción
- El estudiante es responsable por su aprendizaje

5. Trabajar junto con toda la comunidad escolar para crear experiencias de aprendizaje enriquecidas y fortalecidas.

6. Basar el aprendizaje en lo *"que"* el estudiante debe y tiene interés en aprender, y en *"como"* es la mejor forma de aprender teniendo en cuenta sus intereses personales y fortalezas, y en que *"contexto"* podemos utilizar de la mejor forma los recursos para esta forma de aprendizaje.

7. Llevar a cabo actividades complejas y ricas en contenido, relevante para los estudiantes, enfocándolas en las fortalezas y habilidades de los mismos.

The praxis defiance of school psychologist: youth focus

Maraiza Oliveira Costa, Fernando Lacerda Jr.

The work of the school psychologist in Basic Education (High School) in Brazil permeates issues concerning social relations that young people settle in the school, family and other institutional spaces. However, it is clear that this performance can both help young people be incurred as critical individuals - protagonists of their own life story – as it could also be an instrument of adjustment and domination, which will depend on the subject's view of education and society that the psychologist takes in their professional praxis. Thereby, this research aims to examine how the school psychologist praxis can contribute to youth protagonism. For this, we sought to answer: how is characterized youth condition in Brazil and what are the guiding theoretical principles that can mediate this practice aimed at social transformation? In order to carry out this study we have conducted out a bibliographical research embodied in the dialectical historical materialist method (Marx and Engels, 2007), which underlies the cultural-historical perspective in psychology (Vygotsky, 2000, 2004), the theoretical framework that supports the ethical and political conception of this work. Thus this aims to oppose the constitutive elements of the proposed theme, not only pointing the contradictions in the history of psychology and the Brazilian youth condition but also signaling the theoretical contributions of the relation between psychology and education for emancipation of youth in Brazil. It is believed that a critical approach in Psychology and the constant reflection of his own praxis can contribute to the school psychologist reconsider the adaptationist function present in the history of their profession and that still prevails in the work done by psychologists with young people in schools.

La adquisición y desarrollo de la competencia digital en alumnos de Educación Secundaria. Estudio de caso

Juan Pablo Fernandez Abuin, Alejandra Bosco

INTRODUCCIÓN. El Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de educación secundaria obligatoria y de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, establece siete competencias clave que en el futuro, los alumnos necesitarán para su realización y desarrollo personal, para su inclusión social, su empleabilidad y para formar parte de una ciudadanía cada vez más activa y participativa.

En el presente trabajo, se muestran parte de los resultados de una investigación desarrollada en centros de Educación Secundaria de la comunidad autónoma gallega, pertenecientes a la red del Programa Abalar. En ella, su propósito es analizar el proceso de integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en alumnos de Educación Secundaria y en qué medida contribuyen a la adquisición de la competencia digital (CD) en esta etapa, tan importante e intrínsecamente ligada al resto de competencias clave, en este nuevo ecosistema digital.

MATERIAL Y MÉTODO. Se ha realizado una investigación de tres años basada en el estudio de casos siguiendo el caso típico (Merrian, 1998), seleccionando a 4 profesores de centros educativos pertenecientes a la red del programa Abalar, de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. Para la recolección de datos se han realizado: entrevistas en profundidad, observaciones, grupos de discusión, análisis de documentos del centro y de los artefactos.

RESULTADOS. Después del análisis de los datos obtenidos, observamos los cambios positivos que se manifiestan en el centro a nivel organizativo, después de la llegada de la tecnología. No se produce un cambio metodológico determinante en la práctica docente diaria en las materias analizadas. El alumnado aún se encuentra en un estadío inicial en la adquisición de la CD, después del análisis de las distintas dimensiones.

CONCLUSIONES. Destacamos de forma positiva en primera instancia que, este proyecto ha permitido que muchos centros integren el uso de TIC en la práctica educativa, provocando cambios en su forma tradicional de plantear el proceso de enseñanza/aprendizaje. No obstante, no se observa todavía el cambio metodológico significativo y deseable, corroborando otros estudios que indican que aún son un recurso infrautilizado en los centros educativos (Sigalés y Mominó, 2004).

La necesidad de formación del profesorado y las dificultades de distinta naturaleza, que ellos encuentran para aplicar en su día a día cualquier innovación, orientan a la creación en el futuro de itinerarios formativos del profesorado. Se destaca la importancia en el futuro de una persona dinamizadora TIC en el centro y la conveniencia de perfiles directivos específicos en la aplicación de las políticas a las prácticas educativas.

Política Pública de Formación de Profesor en Brasil: contextos y prácticas de enseñanza

Vlademir Marim

Existe en el contexto educativo brasileño una percepción generalizada de la falta de innovación en las aulas de la educación básica. Así, es habitual pensar que cuando tratamos con profesores que trabajan en estas enseñanzas, por muy distintas razones, la innovación no es habitual en sus prácticas; y de esto se deriva que las clases sean monótonas y la motivación de los estudiantes descienda. Una posible forma de mejorar este escenario sería el desarrollo de diferentes proyectos interdisciplinares: este supone una práctica que supera el trabajo disciplinar y que, por el contrario, permite el acercamiento y la articulación de diversas actividades en diferentes áreas de conocimiento, lo que conlleva fomentar la comunicación entre ellas. Reflexionando sobre esta necesidad de generar trabajos que vayan más allá de los conocimientos disciplinares, el Gobierno de Brasil creó el *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. El PIBID está compuesto por un total de 20 subproyectos que pretenden complementar la formación inicial de los futuros docentes en el marco de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU – Minas Gerais - Brasil). En la convocatoria 61/2013, el campus de Ituiutaba, fueron concedidas un total de 212 becas para los licenciandos (estudiantes), divididos en 8 de los 20 subproyectos, con 32 supervisores de las escuelas asociadas (profesores) y 16 coordinadores. La presente comunicación, de naturaleza cualitativa y cuantitativa, tiene por objetivo estudiar las acciones propuestas en el desarrollo de los 8 subproyectos. Así, se ha realizado una búsqueda de los datos en el registro de cada uno de los 212 estudiantes con la intención de identificar el perfil de cada sujeto y sus expectativas, así como las acciones propuestas que fueron registradas en los informes que estudiantes, profesores y coordinadores hacen al finalizar cada año. Los resultados han puesto de manifiesto que, a pesar de la intención inicial de la UFU de proponer proyectos de fortalecimiento de la formación de los futuros profesores basados en trabajos interdisciplinares, en la práctica siguen siendo muchos los aspectos que no responden a este carácter interdisciplinar e innovador; por el contrario, la mayoría de las propuestas siguen siendo fundamentalmente disciplinares. Una de las principales dificultades identificadas es que los estudiantes no manifiestan entre sus objetivos iniciales el trabajo interdisciplinar; además, es muy habitual que los estudiantes cambien de una beca a otra lo que supone una falta de estabilidad en los trabajos que se están desarrollando; por último, no se percibe un espacio adecuado de comunicación, estudio y reflexión entre los coordinadores implicados. Esta investigación finaliza ofreciendo las principales propuestas para que el PIBID siga un proceso sucesivo de mejora y contribuya de forma más eficaz a la finalidad original que tiene: el fomento de proyectos interdisciplinares e innovadores que repercuten y mejoran las prácticas docentes de los futuros docentes.

REFUERZA-T IN ENGLISH: Un programa innovador de refuerzo en English y Science

Marta García Valldecabres, Laura Sanchis Esteban, Bárbara López, Manuel Ruiz Fuster

En los últimos años, son cada vez más colegios los que se suman a la realización de diversas actividades y asignaturas en inglés, y es que se ve reflejada la importancia de aprender inglés en el currículum escolar.

Los cambios sociales y la mezcla de diversas culturas en un mismo territorio han sido fundamentalmente los detonantes de estos cambios. Podemos encontrar en la actualidad personas de diferentes países, con distintas creencias, culturas e idiomas cohabitando en la misma zona geográfica; además, muchos españoles emigran a países extranjeros para trabajar y/o formarse. A todo ello le tenemos que añadir la gran demanda de idiomas que hay en el mundo laboral, puesto que nos encontramos en una sociedad globalizada y las empresas exigen el habla de idiomas extranjeros para poder negociar y cooperar con personas de otros países.

Esto hace que los ciudadanos tengan que adaptarse a los cambios, surgiendo así esta nueva necesidad de la enseñanza de idiomas a los más pequeños desde los primeros años de escolarización. Pero el idioma que más se prioriza en nuestros centros españoles es sin duda el Inglés.

Surge así el programa Refuerza-T in English, el cual es una actividad extraescolar que se desarrolla en el propio centro, cuyo fin es reforzar el inglés desde una metodología teórico-práctica, mientras se repasan contenidos de Science y Naturals, así como otros de gramática inglesa.

El objetivo principal de esta actividad es potenciar y consolidar contenidos de las asignaturas de inglés y science, con especial hincapié en el vocabulario científico y la gramática básica para mejorar la escritura y la comprensión lectora en inglés científico. Se trata de una actividad muy rigurosa, cuyas actuaciones están bien definidas y planificadas. Antes de comenzar las clases, hay una preparación inicial: por un lado, se organizan las listas de los alumnos/as que van a asistir a esta actividad, y por otro lado, los docentes preparan fichas y actividades para realizar en clase, siempre en concordancia con el temario de los alumnos.

Durante la actividad, se alternan deberes de clase con actividades preparadas por el profesor. También se realizan algunos sencillos experimentos de laboratorio científico, que promueven en los chicos/as el interés por la indagación científica. Durante el último rato de cada clase, los alumnos tienen libertad y autonomía para plantear alguna dinámica o actividad relacionada con el trabajo.

Al final de cada trimestre, se elabora un informe para las familias con el objeto de que conozcan la evolución de sus hijos en el aprendizaje y orientaciones para el trabajo en casa.
En conclusión, el programa Refuerza-T in English busca cubrir esta nueva necesidad que, como se comenta al principio del resumen, es el aprendizaje y conocimiento del

inglés, subsanando carencias en las competencias lingüísticas de la segunda lengua y reforzar también la competencia científica mediante el inglés.

El uso del diseño instruccional y del video para el mejoramiento de la competencia escritural en el contexto escolar colombiano

Sandra milena Rojas Bayona, Julio César Carvajal Rodríguez, Adriana del Pilar Cerinza Contento

El uso del diseño instruccional y del video para el mejoramiento de la competencia escritural en el contexto escolar colombiano, una investigación con diseño cuasiexperiemental desde el paradigma cuantitativo que tiene como propósito aplicar el D.I. de Elena Dorrego (1995) de tipo cognoscitivista desde el uso del video para el mejoramiento de la competencia escritural en los estudiantes de instituciones colombianas de carácter privado y público. La investigación incursiona en el ámbito educativo Colombiano, ya que representa una posibilidad pedagógica y metodológica para dar relevancia al uso de los medios audiovisuales en el aula, con miras al avance en el proceso de escritura y orientaciones didáctico- pedagógicas para ambientes virtuales de aprendizaje(AVA), aportando a la reflexión y las prácticas pedagógicas de los docentes desde las diferentes áreas del currículo, al considerarse la escritura como una competencia genérica, que se desarrolla en todos los niveles educativos, estableciendo metas y características de esta habilidad comunicativa de acuerdo a los mismos.

A partir del diseño seleccionado, se tomaron aleatoriamente dos grupos de estudio para la intervención pedagógica: grupo control, donde se utilizó el texto impreso y experimental en el que se usó pedagógicamente el video. El desempeño en la competencia escritural fue evaluado en los dos grupos, al inicio (pre-test) y final (post-test) del tratamiento con la rúbrica modelo (Colón 2003) para evaluar las características principales de la composición. Los resultados demuestran que con la mediación pedagógica del video es posible fortalecer la competencia escritural en cuanto a sus características de contenido, organización, vocabulario y gramática, uso del lenguaje y ortografía, acentuación y puntuación. Además, que se posibilita el recuerdo de detalles, favoreciendo la memoria y haciendo que los estudiantes produzcan textos con mayor sentido y fluidez, siguiendo una secuencia lógica de las ideas y una estructura determinada según la tipología textual.

Programa de Acogida para el alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid

Agustín Muñoz Pérez

Como resultado de la investigación llevada a cabo mediante grupos de discusión con alumnado y profesorado de 1º de ESO abordada en la realización de mi tesis doctoral "Tutoría en 1º de la ESO. Necesidad de adultos de referencia en el paso del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid" me propongo presentar un programa de intervención en el ámbito educativo para dar respuesta a la necesidad de la Acogida en el tránsito del CEIP al IES y evitar, según las propias manifestaciones de los alumnos, sentimientos de frialdad en el trato, falta de cariño y soledad y en el que la figura del tutor jugará un papel primordial según expresan tanto profesores como alumnos.

Este tipo de programas "cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva" (Rodríguez Espinar, 1998:13) ya que intentan hacer realidad la adaptación afectiva necesaria para que el IES ofrezca las mejores condiciones que propicien la acogida. Mauri Majós y Badía Garganté (2004:69) nos impulsan a desarrollar programas educativos de "inserción personal, que preparen para vivir nuevos periodos vitales que comportan cambios globales" como éste del ingreso en un IES para cursar 1º de ESO a partir del CEIP. Simó Gil et al. (2014:190) nos ofrecen dos propuestas para hacerlos realidad. En cuanto a la organización, atender a su carácter global buscando la implicación y coordinación de todos los profesionales del centro. En relación a las familias, procurar espacios de comunicación.

En primer lugar se presentará el marco teórico acerca de la definición de programa de intervención educativa, su situación en el marco general de la intervención y conocer sus ejes vertebradores y características.

A continuación se profundizará en cada una de las fases que contribuirán a la formulación del "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid":

Evaluación de necesidades tanto las de la institución como las de la población implicada.
Diseño del Programa en la que se explicitan objetivos, metodología, temporalización, plan de actividades y recursos.
Aplicación del Programa buscando la sensibilización del centro educativo y la organización del grupo de tutores para su ejecución.
Evaluación del Programa realizada en tres momentos.
Evaluación del Diseño: programas piloto.
Evaluación de la Aplicación: observación sistemática y valoración en reunión de tutores.
Evaluación del Programa:
Grado de logro de objetivos.
Grado de satisfacción con las actividades.
Grado de impacto sobre el contexto.

Certamen de relatos infantiles: un modo de hacer surgir a los autores del futuro

Manuel Ruiz Fuster, Laura Sanchis, Marta García Valldecabres

Hoy en día, los medios de comunicación están presentes en gran parte de nuestro tiempo; niños, jóvenes y adultos dedican demasiadas horas al día a ver televisión, escuchar música o radio, a utilizar redes sociales e internet en general, suprimiendo o disminuyendo su tiempo de lectura. Aunque, por esos medios se leen informes o textos, mensajes de correo electrónico, se suele dejar de lado a la lectura comprensiva.

La lectura de libros y relatos es una actividad que potencia la mente de las personas, haciéndolas más libres y creativas. Leer es fundamental para desarrollar la competencia lingüística de los más pequeños/as en el contexto escolar o fuera de él. Mediante la lectura comprensiva se adquieren progresivamente nuevos conocimientos y hábitos necesarios para desenvolverse con éxito en la sociedad y a su vez, el desarrollo de la capacidad de escribir complementa al hábito de la lectura. La necesidad de animar a los más jóvenes a crear una historia *de la nada*, a imaginar e inventar un relato, en un contexto determinado, con unos personajes y una trama, es un reto para los profesores y una meta para los alumnos. La imaginación de los niños junto a su esfuerzo e ilusión ha demostrado lo lejos que pueden llegar.

Pues bien, nació así el *I Concurso de Relatos Cortos* para alumnos de 4º, 5º, 6º de Primaria y 1º y 2º de la ESO, cuya temática ha sido *Mi barrio en el año 2050*. Esta iniciativa buscaba que los alumnos fueran más allá de lo leído, conocido y establecido, al proponerles inventar su propio relato, imaginando el futuro de su barrio (zona norte de Madrid), cómo será, qué ocurrirá, etcétera en el año 2050.

Desde la primera idea de realizar el Concurso (latente hace más de un año y en ejecución desde octubre del año pasado), y hasta el día de la Entrega de premios, el proceso de puesta en marcha de esta iniciativa de educación no formal ha resultado muy interesante y motivante. A continuación se describen brevemente las fases del proceso: se elaboraron las Bases del Certamen por Categorías (tres) donde se detallaron los requisitos para participar; se buscaron patrocinadores (una editorial conocida, una librería del barrio, etcétera); se elaboraron flyers y cartas para colegios; se contactó con directivos, jefes de estudio y sobretodo profesores de Lengua y Literatura de los 18 Colegios de la zona (Sanchinarro, Las Tablas y Montecarmelo), a quienes se les explicó el Certamen, sus objetivos y beneficios en el desarrollo de la competencia lingüística de los chicos, resultando excelente la acogida; el último día de recepción de los textos, el 4 de febrero, se contaron 327 relatos de 11 colegios de la zona, cada uno llevaba un título personal y un original pseudónimo.

Recibidos los relatos, se organizaron por categorías, y en el breve plazo de una semana, cada uno de los miembros del jurado compuesto por profesores especialistas, leyeron y puntuaron del 1 al 5 cada texto desde la perspectiva prevista, la temática y los criterios recogidos en las Bases del Certamen, esto, *Mi barrio en el año 2050* (tema), la creatividad y la originalidad, la expresión, y la ortografía, y por supuesto, la extensión de 1 página hasta 5 páginas según edades (criterios). Los

escritos, sus frases, sus palabras, sus contextos mostraron la riqueza creativa, la imaginación, las emociones, las perspectivas de los chicos. De cada categoría se seleccionaron los relatos finalistas o con mayor puntuación hasta el momento: 5 de los 40 escritos de la categoría de 4º de Primaria, 10 de los más de 180 textos de la categoría de 5º y 6º de Primaria, y 10 de los casi 90 escritos de la categoría de 1º y 2º de la ESO.

La última fase de la selección de los premiados la llevó a cabo el escritor de literatura infantil y juvenil de una editorial conocida, César Fernández, quien, después de una difícil labor de selección, determinó quienes fueron los tres primeros premios de cada categoría de entre los 25 relatos de los finalistas.

El acto de entrega de premios, que tuvo lugar el pasado día 21 de febrero, *Día Internacional de la Lengua Materna* en una sala del Centro Cultural Sanchinarro, se preparó con gran ilusión por parte de todos los involucrados: desde el alquiler de la sala, la selección de trofeos y medallas, los lotes de libros a entregar, los diplomas y detalles para cada uno de los finalistas; la *escaleta* del acto con la intervención de cada uno de los miembros de la mesa; el fotógrafo, las palabras del escritor, y un sinfín de detalles. Pero, lo más importante, consistió en comunicar a las familias que sus hijos estaban entre los 25 finalistas e invitarles al acto de entrega de premios pidiéndoles que confirmaran el número de asistentes, y también, contactar con el colegio con mayor número de alumnos participantes al Certamen.

Finalmente, el día previsto, la sala se fue llenando con los finalistas, sus familiares, sus profesores de Lengua y Literatura y algunos miembros directivos de los colegios. El entrañable acto constó de la entrega de diplomas y detalle simbólico (un gran lápiz de chuches, con otro de mina, *normal*) a todos los finalistas animándolos a seguir escribiendo relatos y cultivando sus cualidades como *escritores*; se entregó un premio de reconocimiento a los colegios con más participantes, el colegio Valdefuentes recibió además de un lote de libros, un cheque regalo para invertir en libros de literatura que fomenten el hábito de la lectura (de la librería patrocinadora); los otros colegios reconocidos fueron el C.E.I.P. Calvo Sotelo ubicado en Las Tablas, el colegio Santa María La Blanca ubicado en Montecarmelo y el colegio Las Tablas-Valverde también ubicado en las Tablas.

César, profesor universitario y autor de libros de literatura infantil y juvenil, *poniéndose a la altura* de los chicos y desde su experiencia, les transmitió 4 consejos muy acertados en su breve intervención de seis minutos: *tener los ojos muy abiertos* para imaginar personajes, escenarios, situaciones; *tener los ojos muy cerrados* (en otros momentos) para dejar volar la imaginación, suscitar sentimientos y emociones; *leer de manera creativa*, porque las frases escritas por diversos autores en los libros han de ser interpretadas personalmente por cada joven lector desde su imaginación, desde su relación con sus experiencias y sus conocimientos previos; y, por último, *dedicar tiempo y esfuerzo intelectual a escribir*, una hora seguida sin distracciones (les propuso), porque lo habitual para escribir no son las inspiraciones de un momento sino el empeño constante por adquirir el hábito de la escritura.

El acto se iba desarrollando de una manera familiar, acogedora y emotiva, en el que todos se consideraban reconocidos; y llegó el momento de *abrir los sobres* y desvelar los nombres de los tres ganadores de cada categoría, selección realizada y comunicada por César, quien comentó la dificultad para seleccionar a los tres premiados, pues dijo que cada uno de los 25 relatos podría haberse llevado el primer premio. A la emoción de escuchar el nombre de cada premiado, siguió la entrega del 3er, 2º y 1er premio de cada categoría (medallas y trofeos y lotes de libros juveniles), las fotos, la emoción de los hermanos pequeños al corretear por la sala junto a sus hermanos mayores. Los ganadores de cada categoría leyeron su relato con soltura y desparpajo, haciendo disfrutar a todos los presentes de las *historias inventadas que transmiten grandes verdades*.

Como conclusión se resalta la necesidad e importancia de seguir realizando iniciativas de este estilo que promuevan las maravillosas competencias de los niños y jóvenes, orientándoles a disfrutar de la lectura comprensiva y creativa. La acogida, el agradecimiento, la ilusión, la colaboración y el trabajo en equipo de todos los involucrados en esta iniciativa fue ampliamente reconocida y recompensada. La mañana familiar del domingo 21 de febrero del año 2016 será recordada entrañablemente por cada uno de los finalistas y de todos los presentes al acto.

Proyecto de innovación “El país de las Matemágicas”

Sara Alcocer Gallego, Belén Gilaranz, Irene Tuset Relaño

El proyecto de “El país de las matemágicas” está dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil. Con este proyecto pretendemos trabajar el desarrollo del pensamiento lógico matemático del niño de una forma más lúdica utilizando la magia como elemento motivador y, de esta manera, proponer una posible mejora para nuestro sistema educativo.

Experiencias en diferentes centros educativos muestran que las metodologías utilizadas en las aulas son muy tradicionales y rígidas, basadas casi en su totalidad en la utilización de fichas olvidándose de la importancia de la manipulación, la experimentación, la indagación y la observación en estas edades. Es necesario conectar los conocimientos previos de los niños con experiencias positivas para conseguir la adquisición o ampliación de los aprendizajes, por tanto consideramos acertado utilizar el juego, las emociones y la imaginación de los niños. En este contexto la magia es un gran acierto por la relevancia motivadora que tiene debido al pensamiento animista característico de estas edades.

La metodología de este proyecto potencia la imaginación y la creatividad buscando alejarnos de las directrices actuales que obligan al niño a seguir un camino concreto, no dándole la oportunidad de encontrar su propia manera de aprender y desarrollar sus propias capacidades. Buscamos que el niño se sienta protagonista de su aprendizaje en todo momento, diseñando actividades basadas en “trucos de magia” con las que adquieren conocimientos, vivenciándolos y experimentándolos, evitando la frustración y aprendiendo a disfrutar de las matemáticas.

La programación elaborada es abierta y flexible según los intereses de los niños y la creatividad del profesorado que la aplique. Incluye el trabajo con diversas competencias, no solo la de desarrollar el pensamiento lógico matemático sino también la lingüística, y la ilusión de aprender a aprender; el trabajo de los niños se presenta de forma activa y participativa, priorizando las interacciones entre los niños y los docentes, proponiendo actividades en las que los niños pueden prever el resultado mediante sus propios descubrimientos.

El proyecto está organizado en tres bloques de cinco actividades cada uno; las cuales promueven la competencia matemática que, desde tan pequeños, ya van desarrollando a través de la observación, la reflexión, la curiosidad, la comunicación oral y gestual. Haciendo uso de recursos manipulativos y situaciones de la vida cotidiana.

A continuación, se presentan los objetivos didácticos de cada uno de ellos. Los del primer bloque son: reconocer las cualidades sensoriales; relacionar cualidades sensoriales (clasificar objetos, seriaciones sencillas, etcétera); y, transformar cualidades sensoriales (con un planteamiento directo). Los del segundo bloque son: reconocer las cantidades de 1 a 5 (comprender y representarlos, realizar agrupaciones por criterios cuantitativos); relacionar cantidades de 1 a 5 (realizar correspondencias término a término, ordenar cantidades, reconocer orden de números); y, operar

cantidades del 1 al 5 (composición y descomposición, añadir o quitar). Y, los del tercer bloque son: reconocer algunas propiedades geométricas de objetos; clasificar objetos geométricos a partir de criterios elementales (ruedan, no ruedan, etcétera), y hacer seriaciones a partir de formas de los objetos; y, transformar la forma de los objetos (deformaciones y composiciones).

Entornos Personales de Aprendizaje para la Orientación Laboral en Formación Profesional

MªCruz García Sanchis, Javier Vila Vázquez

La actual situación de crisis y elevado desempleo que sufrimos en la actualidad ha obligado a numerosos trabajadores a volver a las aulas, especialmente en formación profesional, con la intención de cualificarse o recualificarse en sectores más productivos que les abran las puertas del mercado laboral. En este nuevo contexto, orientadores y profesores implicados en la orientación profesional debemos plantearnos nuevas metodologías que nos permitan generar contextos de aprendizaje más adecuados a estos nuevos alumnos con elevada experiencia en el mercado laboral pero escasa cualificación.

En este artículo vamos a describir la experiencia que estamos llevando a cabo desde el curso 2012-2013 con alumnos de grado medio de formación profesional semipresencial de las familias de sanidad y administración en un Centro Integrado de Formación Profesional de la Comunidad Valenciana.

Tomando como base la teoría de los Entornos Personales de Aprendizaje, y sobre un soporte tecnológico, en nuestro caso la wiki, hemos puesto en marcha una práctica en la que los alumnos han llevado a cabo su propio entorno de aprendizaje alrededor del tema de la auto orientación para la búsqueda de empleo. El proceso se ha llevado a cabo en dos fases: una primera personal, en la que el alumno ha activado estrategias para la autogestión en el proceso de orientación para el empleo, y una segunda en la que, aprovechando las ventajas que para el trabajo colaborativo ofrece la wiki, se ha compartido el trabajo con el resto de compañeros, y todos han aportado, opinado completado y aprendido de lo que cada uno había trabajado previamente, logrando así desarrollar entre toda la clase una wiki. Orientacionparaempleo.wikispaces.com en la que se aportan valiosos/numerosos recursos que pueden ser utilizados tanto por ellos como por el resto de compañeros del instituto.

El trabajo cooperativo para mejorar el proceso lógico matemático en alumnos de primaria

Elsa Berenice López Segura, María de Los Ángeles Silva Mar, Marcela Mastachi Pérez

Las matemáticas es un tema de gran importancia y preocupación por sus resultados ya que alrededor del 25% de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje tienen problemas con el cálculo y/o resolución de problemas, y cuando se dan combinados con problemas de lectoescritura, el porcentaje aumenta hasta casi el 55%. En este trabajo participan 29 estudiantes de 5º. grado, de la Escuela Primaria "Josefina Hurtado de Montes de Oca" en la ciudad de Poza Rica Veracruz, México, durante el periodo agosto 2014 a mayo 2016; el objetivo general del proyecto de intervención es propiciar que los alumnos resuelvan de manera autónoma problemas matemáticos a partir de la estrategia aprendizaje cooperativo.

La metodología de trabajo en su primera etapa implicó *el primer acercamiento* con un diario de campo por parte de la gestora, una entrevista realizada a la maestra de grupo y un cuestionario diseñado y aplicado a los estudiantes con el propósito de identificar la asignatura en la que se podría trabajar; *posteriormente se obtuvo un diagnóstico de necesidades* a partir de la aplicación de: un cuestionario para los alumnos sobre matemáticas y sus dificultades y un ejercicio de resolución de problemas matemáticos; los resultados confirmaron la deficiencia en la resolución de problemas matemáticos y dificultad para seleccionar la operación básica a utilizar en el problema situado. La segunda etapa fue la *planeación*, donde se diseñan y se formulan los objetivos del plan de mejora a realizar. La tercera etapa llamada *implementación y acción* de la estrategia con una serie de actividades donde los alumnos en pequeños grupos de trabajo cooperativo han desarrollado sus habilidades a partir de integrarse en grupos de trabajo: equipos base, esporádicos, expertos y de género. La cuarta etapa cubre la *evaluación de la intervención,* donde los resultados relevantes son que los equipos base son los que mejores resultados dieron de acuerdo a las rúbrica que se utilizó para evaluar los procesos de aprendizaje y donde se pudo constatar que los alumnos son capaces de identificar datos, plantear y resolver operaciones siguiendo un proceso ordenado y dando la respuesta correcta, al igual que son capaces de evaluar y verificar el resultado obtenido y propone otras formas para resolver el problema, la última fase es la *culturización y difusión* que permite socializar los resultados y los alcances logrados desde el inicio hasta el fin del proyecto. Conclusiones relevantes: las estrategias de aprendizaje promovieron un aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo promovió que los estudiantes tomaran la iniciativa en actividades y en conjunto lograran aprendizajes por medio del trabajo en pequeños grupos; favoreció logros superiores a los del aprendizaje individualista competitivo y con la técnica de resolución de problemas, propició mejorar su proceso lógico matemático, es decir, este proyecto de intervención ha servido para gestionar aprendizajes y mejorarlos.

El trabajo cooperativo como estrategia para mejorar el aprovechamiento de la Asignatura de Desarrollo Organizacional

Mireya Trujillo Alvarez, Elba Maria Mendez Casanova, Araceli Huerta Chua

El presente proyecto de intervención educativa, se está desarrollando actualmente, en el Bachillerato de la Universidad del Golfo de México (UGM) ubicado en la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México. Y tiene como finalidad primordial promover el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo, a través de competencias académicas indispensables para el entorno escolar. La estrategia del trabajo cooperativo se desarrolla en pequeños grupos y de manera individual, en donde los estudiantes hacen un análisis crítico de las temáticas contenidas en la asignatura de Desarrollo Organizacional, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje; en el cual, el rol del profesor se convierte en el de un facilitador. La metodología aplicada en esta intervención es Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico (APRA), abordada por fases; la primera es el Diseño del Proyecto de Intervención (crear las condiciones para la intervención) en este apartado se pretende conocer el espacio a trabajar, detectar las necesidades y los obstáculos para la puesta en marcha de dicho proyecto. Posteriormente se da la Planeación, en la que se realiza la formulación de los objetivos del plan, del proceso de evaluación y el plan en general. En consecuencia se da la fase de Implementación y Acción, donde se desarrolla lo planeado y también los mecanismos de seguimiento y revisión. Sigue la fase de Evaluación de la intervención, en este espacio se ejecuta la evaluación en general del proyecto en sí, se analizan los resultados y los logros obtenidos, con el fin de dar soluciones a las problemáticas planteadas; y por último está la fase de Culturización y Difusión de la intervención. El trabajo es de corte cualitativo y parte de los resultados de la fase del diagnóstico, la planeación e intervención. La investigación se lleva a cabo con los estudiantes del bachillerato de 5° semestre en edades de 15 a 18 años de la especialidad de electrónica, todos del sexo masculino, y con los 12 docentes que laboran en la institución. El instrumento utilizado para la recogida de información en esta fase fue un cuestionario, conteniendo 21 ítems de opción múltiple, en su mayoría, y preguntas abiertas. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos momentos; en primera instancia se trabajó con los docentes, rescatando los indicadores siguientes y obteniendo resultados de estos: el interés del aprendizaje óptimo de los alumnos, mejorar elementos creativos en clases y el trabajo en equipo. En un segundo momento: se indagó cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes, el compromiso ante su estudio y la creatividad en la realización y entrega de trabajos en clase. Hasta el momento, se puede concluir que el trabajo cooperativo es una forma de generar un ambiente activo, creativo, participativo y experiencial del desarrollo de competencias para mejorar en los alumnos aprendizajes personales, sociales y académicos, obteniendo un porcentaje alto en creatividad, compromiso y mejoramiento de calificaciones.

Estrategias de intervención educativa en el aula de prácticas de magisterio como formación docente en Castilla y León

Fernando González Alonso, Raimundo Castaño Calle, Rosa María de Castro Hernández

INTRODUCCIÓN. En la formación inicial del futuro maestro, un elemento clave es la experiencia vivida en el Practicum externo de enseñanza, considerado como un componente esencial en la capacitación y formación del docente. En esta experiencia el alumnado en prácticas interviene educativamente en el aula con el apoyo permanente del tutor que guía dicho proceso.

En la presente investigación, que forma parte de otra más global, se obtienen resultados de una muestra de 255 alumnos y alumnas, pertenecientes a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) (España). Los datos corresponden al Practicum I (generalista) y II (de mención) realizadas por el alumnado en el curso 2014/2015 en 130 centros educativos de las provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

OBJETIVOS PLANTEADOS.
Abordar la formación del alumnado de magisterio a través de la intervención educativa en aulas de infantil y primaria.

Identificar el grado de consecución por parte del alumnado en prácticas de algunas variables relativas a la intervención educativa en el aula de infantil y primaria

Determinar si las valoraciones emitidas por los tutores de prácticas de los centros escolares han sido acordes con el proceso de formación esperado.

MÉTODO. Para la obtención de las valoraciones emitidas por los tutores de prácticas de los centros, se ha pasado un informe de evaluación del Practicum que ha de ser debidamente cumplimentado por cada uno de los tutores participantes en el proceso del Practicum de enseñanza. Los ítems para su valoración están comprendidos en una escala de 1 a 4, donde 1 es "*totalmente en desacuerdo*" y 4 es "*totalmente de acuerdo*". Dichas valoraciones recibidas, se han sistematizado a través de un formulario online.

RESULTADOS. Los resultados obtenidos a partir de los informes de evaluación del Practicum, emitidos por los maestros colaboradores tutores en los centros de enseñanza, sobre la intervención educativa en el aula por parte del alumnado, oscilan en la escala de 3 y 4 puntos el 90% de la muestra, revelando por tanto, un amplio acuerdo a los ítems expuestos.

CONCLUSIONES. Los tutores que participan en la evaluación del informe de prácticas, manifiestan que en torno al 90% del alumnado que realiza prácticas de magisterio de la Facultad de Educación de la UPSA, realiza una intervención educativa en el aula "totalmente acorde" con los ítems planteados en este punto. Por lo tanto, la formación práctica que reciben es conforme con el proceso de formación planificado.

Los huertos urbanos de Sevilla. Nuevos espacios para la educación ecológica

Michela Esposito, Charo Caraballo, Susana Cuadro

A continuación presentamos el análisis de una experiencia de participación entre ciudadanía, movimientos sociales y administración local en el barrio de Triana (Sevilla, España), enfocada hacia la consecución de espacios urbanos más comunitarios y ecológicos, por medio de la autogestión de dos huertos urbanos en consonancia con los métodos de la agricultura ecológica.

La experiencia de los talleres de huertos urbanos confluye con los objetivos del Programa Europeo Sobre el Cambio Climático y con el Plan Andaluz de Acción por el Clima, y entra en contradicción con las estrategias macro-económicas, tales como la obsolescencia programada de los productos, la perseverancia de la publicidad sobre el consumo y la utilización de productos fuera de temporada o producidos con un elevado coste energético y medioambiental.

Los movimientos sociales de Sevilla (España) han conseguido descubrir y mostrar un camino para la cooperación ciudadana y para la mejora del medioambiente de la ciudad, por medio de la multiplicación de proyectos de huertos urbanos basados en el modelo pedagógico de la educación popular. De esta forma los talleres socioculturales de Triana (Sevilla) se ofrecen a los/as ciudadanos/as como un espacio de aprendizaje, pero también como un espacio de transformación personal y medioambiental.

En los talleres de huertos urbanos los materiales didácticos son elaborados por los propios participantes, comenzando así a desgranar el problema medioambiental, que funciona como *palabra generadora*.

La formación de los/as participantes está dirigida hacia la autogestión del huerto, hacia la adquisición de formación en técnicas de cultivo y hacia el cambio en los hábitos de consumo.

Con los/as participantes en los talleres de huerto urbano cooperan una monitora, una coordinadora del distrito Triana y una investigadora, quienes realizan un seguimiento exhaustivo sobre los avances del grupo y la mejora de la zona dedicada a la horticultura urbana.

Ya podemos constatar que los cambios en los hábitos de los/as participantes están siendo profundos, y que se podrán conseguir macro-cambios ambientales en cuanto seamos capaces de ir transformando pequeñas parcelas de nuestra vida cotidiana.

Las comunidades de aprendizaje como alternativa a la mejora educativa

Cristina Mateos Gutiérrez

INTRODUCCIÓN. En la actualidad se está produciendo un cambio pedagógico en torno a las escuelas que, preocupadas por que se produzca una mejora educativa, dejan de lado los cánones establecidos de las antiguas enseñanzas basadas en la mera transmisión de conocimiento por parte del profesor, sin participación alguna del alumnado. Si bien es cierto que hoy en día estas actuaciones siguen existiendo, no se puede obviar el interés de muchos profesionales del campo de estudio que abogan por una enseñanza eficaz, por la heterogeneidad de los participantes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por la participación de todos ellos en un proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje se muestran como alternativa a un cambio en la pedagogía, a un nuevo modelo de enseñanza.

OBJETIVOS. Mostrar los progresos académicos en el aprendizaje de escolares de 7 y 8 años de edad, en un colegio transformado en Comunidad de Aprendizaje situado en una zona de exclusión social y que acoge a población relegada de la sociedad.

METODOLOGÍA. Llevada a cabo por medio de la observación participante realizada durante el curso 2014-2015 en un Colegio de Educación Infantil y Primaria transformado en Comunidad de Aprendizaje, complementada con entrevistas informales a los docentes del centro y entrevistas formales a las profesoras de los escolares sobre los que versa el estudio.

RESULTADOS. Los escolares trabajan en grupos interactivos, lo que conlleva un trabajo colaborativo y la interacción de todos los participantes, incluidos los profesores. Por medio de los grupos interactivos se promueve el diálogo, lo que da lugar a la negociación de significados de los contenidos que se imparten, construyendo el conocimiento conjuntamente. La relación dentro del grupo de iguales mejora en la medida en que se ayudan entre ellos. Las explicaciones que los propios escolares ofrecen a sus iguales se presentan en ocasiones como un apoyo pedagógico más óptimo frente a las explicaciones del profesorado, lo que conlleva una mejora educativa en los resultados de aprendizaje.

CONCLUSIONES. Las Comunidades de Aprendizaje se presentan como alternativas a una nueva forma de enseñanza, en donde el aprendizaje se produce por parte de todos los participantes, no sólo profesores y alumnos, sino familiares y vecinos de la comunidad. Esto promueve la implicación en las enseñanzas a la vez que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al compartir distintos conocimientos. El conocimiento se extrapola más allá del aula y todos los integrantes se benefician de nuevos saberes.

El aprendizaje cooperativo, una estrategia para la enseñanza de la historia

Rocío Hernández Villanueva, Elba María Méndez Casanova, Marisol Vázquez Vincent

La enseñanza y el aprendizaje de la historia bajo el enfoque formativo en la escuela primaria resulta hoy en día una tarea compleja que puede ser apoyada por aprendizaje social; ya que éste desempeña un papel importante en la vida del estudiante al fomentar la interacción escolar entre compañeros y docentes para el desarrollo de competencias. La presente intervención se lleva a cabo en la escuela primaria "México", ubicada en el municipio de Tuxpan, Veracruz, en el periodo enero 2015-mayo 2016. El objetivo general es que a través de la estrategia del trabajo cooperativo los estudiantes desarrollen aprendizajes en la asignatura de historia que les sean significativos para su vida cotidiana. El estudio está basado en un enfoque cualitativo donde se aplica el método de investigación acción participativa, definiéndose éste como una intervención entre los participantes y el investigador con la intención de ocasionar una mejora; dentro de esta metodología se propone el modelo de intervención APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) que apoya los procesos sistemáticos de cambio y mejora educativa; el cual comprende las siguientes fases: La primera es el Diseño del proyecto de intervención que permite crear las condiciones para participar, aquí se realiza el primer acercamiento a la institución educativa y el diagnóstico. La segunda es la Planeación, donde se diseñan y se formulan los objetivos del plan de mejora a realizar. La tercera es la Implementación, que permite intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollando mecanismos de seguimiento, revisión y evaluación de los aprendizajes esperados. La cuarta es la Evaluación general de la intervención. Actualmente, el proyecto se encuentra en esta fase en la que se han obtenido algunos resultados preliminares, los cuales permiten visualizar que la estrategia del trabajo cooperativo es pertinente para este nivel educativo, pues durante la implementación de la estrategia se aplicaron una serie de actividades donde los estudiantes en grupos de trabajo cooperativo (base, esporádicos, expertos y por género) desarrollaron su creatividad poniendo en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes para cumplir el propósito de cada actividad. Los que mejores resultados obtenidos fueron con los equipos base. Los estudiantes, a través de la interacción entre sus compañeros y el facilitador, lograron una mejor comprensión de los temas al encontrarles sentido y significado, lo cual se ve reflejado en el mejor rendimiento académico. Hasta el momento, las conclusiones giran en torno al conocimiento histórico activo, el cual permite a los aprendientes sentirse motivados, interesados y a gusto con sus compañeros; además, a la gestión del aprendizaje realizada por la interventora, a la utilización de las diversas técnicas y herramientas acordes a los contenidos y actividades realizadas.

¿Qué opinan los estudiantes sobre la indagación?

Ana Isabel Bárcena Martín, María Mercedes Martínez Aznar

INTRODUCCIÓN. La utilización de métodos indagativos en la enseñanza de las ciencias parece ser una de las claves para mejorar tanto el aprendizaje de estas materias científicas como el interés de los alumnos hacia ellas.

En un grupo de alumnos de primero de bachillerato que han seguido hasta ese momento una metodología de aula tradicional, se trabajó una unidad didáctica sobre reacciones químicas mediante una metodología indagativa de resolución de problemas abiertos, la MRPI (Metodología de Resolución de Problemas por Investigación).

El trabajo forma parte de una investigación más amplia que estudia, además de los cambios conceptuales sobre conocimientos de reacciones químicas, los procedimentales propios de la resolución tanto de problemas cerrados como abiertos.

OBJETIVO. Analizar las opiniones de los alumnos de primero de bachillerato sobre el nivel de satisfacción respecto al trabajo con la MRPI desarrollado.

MÉTODO. Los participantes fueron 58 alumnos de bachillerato pertenecientes a dos clases de 28 y 30 alumnos respectivamente de dos institutos públicos de la comunidad de Madrid. Para abordar los contenidos curriculares relativos a reacciones químicas y su energía se diseña una unidad didáctica contextualizada. La resolución de las situaciones problemáticas abiertas planteadas permite la construcción de los aprendizajes de los conceptos así como de las capacidades de resolución de problemas, tanto abiertos como cerrados.

Tras el proceso se realiza una encuesta a los alumnos sobre la metodología seguida y sus percepciones personales, así como la utilidad de la misma en otras materias o ámbitos de la vida. El test consta de doce ítems valorados del 1 al 5, en una escala de tipo Likert, que incluye un espacio adicional para registrar las reflexiones, lo que aporta más información. Para el análisis de los resultados se estudian los porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes a cada pregunta.

RESULTADOS. Aunque se encuentran diferencias entre los resultados obtenidos para cada muestra, existe acuerdo en ambas en considerar como positivo el aprendizaje obtenido mediante la resolución de situaciones problemáticas abiertas, y en reconocer que esta metodología les ayuda a razonar sobre los retos planteados, lo que mejora su capacidad para resolver problemas y comprender los contenidos conceptuales de química.

Los estudiantes asumen que esta forma de trabajar les ha sido útil, o lo será, para su aplicación en la resolución de problemas (abiertos o cerrados) en otras asignaturas como la física, pero no tienen clara su trasferencia a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Por otra parte, las valoraciones más desfavorables se refieren al esfuerzo que conlleva la propia resolución y la elaboración de los correspondientes informes, lo que coincide con los datos encontrados en la bibliografía.

CONCLUSIONES. Comparando estos resultados, con los obtenidos en otras investigaciones, se puede concluir que, en general, e independientemente del nivel y la materia científica, los alumnos que trabajan con la metodología indagativa MRPI están satisfechos con el cambio metodológico propuesto.

“Physical Activity, Health and Leisure: My training plan” (Proyecto Europeo TACCLE2 de Educación Física: “Actividad física, ocio y salud. Mi plan de entrenamiento”).

Xavier Mendoza Michelena

Introducción

El objetivo principal de la educación es la preparación del alumnado para la vida que les toque vivir, donde la salud es de vital importancia hasta la vejez. La Educación Física debe educar en la adquisición de hábitos saludables.

Objetivos

Adquirir hábitos saludables.
Ser autónomo/a en el cuidado de la salud.
Realizar un plan de entrenamiento partiendo de test de condición física y de mediciones antropométricas.
Utilizar recursos tecnológicos a nuestro alcance con el fin de controlar nuestro entrenamiento.

Metodología

Se utiliza una metodología partiendo de la realidad de cada alumno/a, convirtiéndoles desde un principio en protagonistas. El soporte teórico está en un blog. Cada alumno/a dispone de una cuenta google con las aplicaciones: gmail, classroom, youtube, drive y maps. Se utilizan otras aplicaciones: slideshare, twitter, Facebook, vimeo, scoop.it, pinterest.

El alumnado toma mediciones antropométricas de su cuerpo y realizan de forma autónoma unos test de condición física. Mediante hojas de cálculo cada alumno/a obtiene unos índices que debe valorar, comparándolos con los obtenidos por sus compañeros/as.

Cada alumno/a mediante de una hoja de cálculo obtiene diferentes zonas de entrenamiento y diferentes formas de medición de la intensidad (tiempo, velocidad y frecuencia cardíaca).

Cada alumno/a dependiendo de los medios tecnológicos que disponga decide la forma de controlar su entrenamiento. Los medios a utilizar pueden ser: cronómetro, velocímetro (una aplicación en su smartphone), pulsómetro.

En el diseño de cada sesión de entrenamiento, con la ayuda de Google Maps, los alumnos/as deciden dónde van a entrenar. Miden distancias con Google Maps y toman referencias con “Street View”.

Cada alumno/a realiza su plan de entrenamiento de unas 28 semanas de duración. Todo el trabajo se hace a través de classroom incluyendo la evaluación, los comentarios del profesor y la nota obtenida. El alumnado accede a classroom tanto a través de ordenadores como de sus teléfonos móviles.

Conclusiones

La utilización de las TIC permite una metodología activa, que partiendo de la realidad del alumnado, posibilita que se interesen y se involucren en el tema desde un principio. El alumnado tiene a su disposición el blog, un canal youtube y las redes sociales KirolXabi donde pueden profundizar y continuar aprendiendo.

El empleo de los móviles por parte del alumnado ha mejorado el acceso a la información y a las diferentes aplicaciones utilizadas. El alumnado también los ha utilizado para compartir su trabajo a través de las redes sociales.

De esta manera, el aprendizaje informal (fuera de la escuela) se convierte en una continuación del aprendizaje formal (dentro de la escuela). Esto hace que el alumnado siga interesándose por la asignatura, aunque hayan terminado su etapa escolar.

Desde TACCLE2 se nos pidió que los/as alumnos/as explicaran su experiencia con las TIC en Educación Física. Las opiniones de los/as alumnos/as se recogieron en el siguiente vídeo: “My ICT Experience in PE”.

Círculo de Lectura, una alternativa para mejorar la Comprensión de textos, una visión desde la metodología APRA

Lluvia Iris San Martín Pérez, Marisol Vázquez Vincent

En México, uno de los desafíos educativos más importantes se refiere al desarrollo de competencias para la lectura; incluso, esto se ha visto reflejado en los resultados de las evaluaciones PISA y ENLACE, específicamente en lo que corresponde a la comprensión de textos; un ejemplo muy importante lo tenemos en el estado de Veracruz; en el cual de acuerdo a una muestra de "Medición independiente de Aprendizaje" (MIA) que elaboró la CIESAS Golfo (2015) junto con la Universidad Veracruzana, a cargo del Doctor Felipe Hevia, presentan resultados de la prueba que se llevó a cabo en Veracruz en 2, 040 viviendas, que se encuentran en 187 localidades del estado, en donde los resultados proyectaron que "Solo el 4% de estudiantes de secundaria comprenden lo que leen, mientras que el resto, presenta diversas problemáticas".

Es así como surge y se desarrolla este proyecto de intervención, cuyo objetivo general es promover la comprensión lectora por medio de la estrategia del círculo de lectura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Telesecundaria "Israel C. Téllez". Desde la perspectiva de este trabajo, se consideró que el proceso lector es un fenómeno complejo, por lo cual debe ser abordado de manera holística, en consecuencia, se optó por el enfoque cualitativo, bajo el método de investigación-acción participativa, que se fundamenta en la Metodología de Intervención APRA; ésta permitió recoger información en la primera fase y aplicar un diagnóstico que dio cuenta de los resultados para poder planear todas las actividades y, posteriormente, evaluar el proceso de intervención durante el mismo periodo escolar. De esta manera, en la etapa final se llevó a cabo la culturización, la cual permitió socializar los resultados obtenidos.

En resumen, el proyecto de intervención se desarrolló en cinco fases: Diseño del proyecto de intervención, planeación, implementación y acción, evaluación de la intervención y culturización; por consiguiente, mediante cada una se describe el proceso lector seguido por 32 estudiantes del 3° grupo "A" de la Escuela Telesecundaria "Israel C. Téllez", ubicada en la ciudad de Papantla de Olarte, Ver., durante el ciclo escolar 2015-2016.

Para concluir, los resultados obtenidos muestran que la estrategia implementada: "Círculo de lectura", propició que los estudiantes lograran desarrollar habilidades para la comprensión lectora; así mismo, estas competencias pudieron transversalizarse a otros contenidos escolares, es decir, se obtuvo un aprendizaje significativo. De esta manera, en las conclusiones se destaca como la estrategia utilizada incrementó la comprensión lectora en los alumnos, además de que se propició la participación activa y reflexiva de los estudiantes. Finalmente, la metodología APRA permitió dar cuenta clara de todo el proceso y el seguimiento de la problemática detectada, hasta lograr un resultado idóneo.

Acompañamiento y retroalimentación como parte central del proceso de certificación

Martha Huerta Cruz, Socorro Guevara Salazar, Pilar de la Luz Rodríguez Matamoros

La experiencia de evaluación y certificación con docentes de Planteles educativos de Educación Superior, a partir de estándares de competencia establecidos por el Consejo de normalización laboral en México, rompe con el paradigma tradicional de evaluación, porque la evaluación de los estándares de competencias demanda valoración de conocimientos, desempeños, destrezas y actitudes, lo que permite que las personas muestren si son o no competentes en su práctica profesional.

Esta experiencia generó en los candidatos a certificarse un reconocimiento de sus áreas de oportunidad donde a través de las dos estrategias aplicadas, la primera fue presentación de criterios e indicadores a evaluar y la segunda fue la retroalimentación. Además de un adecuado proceso de acompañamiento y capacitación, se logró que mostraran su competitividad en las competencias a certificarse. Este resultado permite el reconocimiento alcanzado por los candidatos maximizando así sus capacidades de forma integral y con un sentido humano.

Trabajar con el paradigma de evaluación de competencias, permitió reconocer la importancia de la evaluación y del valor formativo que se puede brindar a las personas y generar un impacto en la persona de manera positiva propiciando que este cambio ayude en la mejora de su función y de su contexto inmediato. El antes y después de este proceso permite presentar a la certificación como un medio que garantiza la calidad del desempeño de la persona y de su desarrollo profesional, pero lo más importante es que genera cambios de actitud personal que contribuyen en su área laboral como en su calidad de vida y de esta forma mantenga el aliciente de seguir desarrollándose en el ámbito social, familiar y profesional con el fin de ser competitivo en todas sus áreas.

Exposición a conductas violentas de estudiantes de Educación Primaria de una escuela pública en Santander (Colombia)

Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo

El aumento de la violencia de los estudiantes, es un fenómeno preocupante, según estadísticas oficiales más del 20% de los escolares colombianos afirman haber sido agredidos por sus compañeros durante su proceso de formación, por medio de apodos, insultos, exclusión de grupos, golpes u otras acciones. Ante estas cifras surge el interés por conocer alguno de los factores que pueden generan comportamientos violentos.

Para ello se realizó esta investigación con 120 niños de los grupos de 4° y 5° primaria, 62 niños y 58 niñas, con una edad promedio de 10.3 años, 10, 139 para los niños y 10.21 para las niñas, que estudian en una escuela de educación pública de Floridablanca (Santander-Colombia) seleccionados por medio de un muestreo no-probabilístico e intencional, con el objetivo de identificar el nivel de exposición de esos niños a conductas violentas para generar actividades de prevención de matoneo escolar.

Se aplicó el Cuestionario de exposición a la violencia, elaborado y validado por Orue y Calvete, el cual consta de 21 ítems, 9 de exposición directa o victimización y 12 de exposición indirecta. La confiabilidad del cuestionario según el Alfa de Cronbach, fue de .870.

Los resultados muestran que los estudiantes están más expuestos a la violencia en la calle, colegio y televisión que en la casa. Los estudiantes consideran que la más alta exposición a la violencia proviene de escuchar insultos; también es significativo, la exposición a la violencia que causa daño físico por la televisión. Como víctimas, los estudiantes consideran que la violencia proviene en mayor medida de los insultos que reciben en el colegio.

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los grados 4° y 5° cuanto a exposición a la violencia, tanto en el colegio, como en la calle y en la casa. El grado cuarto, es el curso que presenta la mayor exposición en los tres contextos. Al tener en cuenta el tipo de violencia, se evidencia que es la violencia por victimización la que genera las diferencias significativas ($p < 0,05$).

Respecto a la exposición por género se evidencia que se presentan diferencias significativas ($p < 0,05$) en cuanto a exposición a la violencia, solamente en la escuela, siendo los hombres quienes presentan mayor exposición. Al tener en cuenta el tipo de violencia, es la violencia por victimización, tanto en el colegio como en la calle, la que genera las diferencias significativas ($p < 0,05$).

A partir de estos resultados se concluyó lo siguiente: Los estudiantes están más expuestos a la violencia manifestada a través de insultos en la calle, colegio y televisión que en la casa. La exposición a violencia física es mayor en la televisión. La comparación por nivel de formación deja ver que los estudiantes de 4° presentan más exposición a la violencia. La comparación por género muestra que hombres presentan

más exposición a la violencia. Respecto a los tipos de violencia la de victimización es la que se presenta en mayor medida.

Una estructura para cada tutorado, partiendo de una evaluación de entrada, para que se vaya más allá de lo coyuntural. Las sesiones deben estar planeadas de acuerdo a tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. La evaluación debe estar presente al inicio y cierre para de esta manera dar cuenta del cumplimiento o no del objetivo propuesto.

Evolución de las observaciones y preguntas científicas que realizan los preescolares cuando interactúan con fauna nativa

Hugo Torres Contreras

Desde el momento en que nacen, los niños son naturalmente inquisitivos y comienzan a hacer ciencia al observar e intentar clasificar su mundo; de hecho, son considerados científicos naturales. Por este motivo, es relevante desarrollar investigaciones que analicen cómo el círculo de la indagación científica opera en niños entre los tres y seis años de edad. En este contexto, durante un año se implementaron, en seis colegios, experiencias de aprendizaje consistentes en mostrar a niños -que cursaban el prekínder- diferentes tipos de vertebrados e invertebrados terrestres representantes de la fauna nativa en Chile (el ratón cola de pincel o degú *Octodon degus*, la araña pollito *Grammostola rosea*, la laucha orejuda de Darwin *Phyllotis darwini*, y el palote *Bacunculus granulicollis*). El objetivo general de este estudio fue comprender la evolución de las observaciones y preguntas que efectúan los niños durante el prekínder, cuando participan en experiencias de aprendizaje en las que se relacionan con otros seres vivos. Luego de finalizada la exhibición de los modelos animales al curso, se solicitó a los niños que representaran en un dibujo el ejemplar que fue observado por ellos. Al finalizar sus dibujos, y tras un breve descanso, se procedió a conversar con cada uno de los niños. Esta conversación consistió en una entrevista semi-estructurada muy sencilla que contenía dos preguntas centrales tendientes a obtener información acerca de las observaciones e inquietudes que a los niños les surgieron luego de la actividad. En todo momento, el niño tuvo a disposición su dibujo y de esta manera fue posible conversar con él sobre el significado de las características y detalles de cada elemento y símbolo registrado en la representación gráfica. Los resultados encontrados muestran cambios temporales en los tipos y complejidad de observaciones (forma, hábitat, conducta del animal) y preguntas (de interés, informativas, explicativas, investigativas) que los niños son capaces de realizar. Se discute como la dependencia administrativa del colegio, el nivel de vocabulario con que ingresan los niños, la interacción que establecen con sus padres en ambientes naturales, y la enseñanza que reciben de parte de sus educadoras de párvulo, son variables que podrían tener implicancias en las habilidades científicas de los niños.

La gestión de la calidad en redes de Centros Educativos

Amelia Ponce Hernández, Bernardo Delgado Calderón

INTRODUCCIÓN. El 2012 un grupo de directores de centros educativos acuerdan asociarse en una red y formar la Alianza de Centros Educativos para la Mejora Continua a la que se suman un total de 26 centros distribuidos por todas las Islas Canarias.

En estos momentos estamos en proceso de revisión del sistema de gestión para adaptar el modelo a la norma ISO 9001/2015 incorporando la gestión del conocimiento y de la innovación como elementos esenciales del sistema.

OBJETIVOS de la red Alianza de Centros Educativos para la Mejora Continua
Mejorar la calidad educativa utilizando los siguientes instrumentos: la gestión del centro, la actividad docente, el trabajo en red, la gestión del conocimiento y de la innovación.
Avanzar hacia el Marco de Referencia Europeo de Garantías de la Calidad de la Educación y Formación Profesional al objeto de promover y supervisar la mejora del sistema educativo y de la formación profesional.
Optimizar y compartir recursos, proyectos, conocimientos, experiencias y buenas prácticas.

MÉTODO.
Creación de la Alianza y de los órganos de coordinación y dirección.
Diseño del Mapa de Procesos, Objetivos Estratégicos y Cuadro de Mando Integral.
Aplicación de planes de auditorías internas y externas para la certificación del sistema.
Medición de la satisfacción de la Comunidad Educativa mediante encuestas anuales.
Diseño de una aplicación informática para la gestión de las herramientas del sistema (Gestión de Iniciativas Estratégicas, No Conformidades, Encuestas de Satisfacción, Indicadores, etc).

RESULTADOS.
Mejora de la *gestión del centro y de la satisfacción* de todos los miembros de la comunidad educativa, gracias a la retroalimentación que nos proporciona el sistema. Esto nos permite conocer insatisfacciones y carencias y con ello, establecer áreas de mejora y estandarizar su resolución de forma sistemática
Fomento del *cambio de cultura* en los centros dando especial relevancia a los procesos de mejora continua y de innovación.
Aumento del *interés del profesorado* en mejorar la proyección del centro y ampliar su interacción con el entorno.
Incremento de la *colaboración del profesorado* en la gestión y en la participación en proyectos.
Mejora en la difusión de las *buenas prácticas*.

CONCLUSIONES. La aplicación de sistemas de gestión de la calidad al funcionamiento de los centros y a la actividad docente, el trabajo compartido en red y la gestión del conocimiento y de la innovación son tres elementos esenciales para

garantizar la mejora del servicio que prestan los centros educativos y de formación profesional en un contexto de continuos cambios tecnológicos, sociales y culturales.

Metodología de aprendizaje basada en la simulación de contextos profesionales y en el trabajo colaborativo de alumnado y profesorado en ciclos formativos semipresenciales de la familia de sanidad

María José García García-Saavedra

En la modalidad semipresencial -blended learning- de ciclos formativos sanitarios y asistenciales como el de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería (TCAE) y, como consecuencia de la crisis económica, se observan dos perfiles de alumnado bien definidos: un perfil con exceso de cualificación no relacionada con los cuidados, que accede por oportunidad laboral y un segundo perfil con un acceso marcado por necesidad o exigencia y sin cualificación profesional (1). Estos dos perfiles concurren en el aula virtual como espacio base del proceso de enseñanza-aprendizaje y la competencia en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tanto del alumnado como del profesorado es esencial para el seguimiento con éxito del curso.

El equipo docente del ciclo semipresencial B de TCAE mediante el trabajo colaborativo del profesorado establece como prioridades del proceso educativo: 1) Procurar un clima positivo de aprendizaje, 2) Favorecer los equipos de trabajo formados por perfiles diferentes de alumnado para estimular los puntos fuertes de cada persona, 3) Elaborar recursos educativos audiovisuales en las tutorías colectivas con los que ayudar al grupo que no puede asistir por motivos laborales y/o personales, 4) Compartir información y procedimientos de las personas que acceden desde el mercado de trabajo para conocer los cuidados auxiliares de enfermería demandados en contextos profesionales reales, 5) Invitar a alumnado que realiza su formación en el centro de trabajo (FCT) en hospitales para que compartan su experiencia con el alumnado de primer curso y transmitir la ilusión de lo aprendido, 6) Aplicar la aportación de l@s instructores de la FCT del alumnado para mantener en conexión el mundo educativo con el mundo laboral, destino de los futuros auxiliares de enfermería y 7) Celebración de jornadas de intercambio de experiencias donde los profesionales sanitarios asistenciales, los docentes y el alumnado, comparte espacio y objetivos de mejora asistencial de los pacientes y de la sociedad.

La simulación como estrategia de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicación en la mejora de habilidades para la búsqueda de empleo a través la entrevista de trabajo.

Javier Vila, Inmaculada Ruiz, Inmaculada Samper

Debido a la necesidad de actualización permanente y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante encontrar nuevas metodologías para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En vista de los grandes avances tecnológicos y de las tendencias actuales en materia educativa, la utilización de la tecnología y de nuevas metodologías en la educación debe contribuir a que los alumnos construyan su propio aprendizaje y no sean sólo espectadores en este proceso.

En el presente trabajo se mostrará que la simulación es una herramienta que puede ser utilizada en la educación, orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de un aprendizaje significativo y participativo.

La simulación de una entrevista de trabajo es una manera de que los alumnos se enfrenten a una situación que, seguro se dará en su futuro proceso de búsqueda de empleo, en un contexto controlado y en el que después hay un análisis de la situación y se proporciona un feedback sobre lo acontecido en la entrevista. Además de que mejorará las habilidades que mejoren la empleabilidad del alumnado así como otras competencias transversales inherentes a los objetivos que debemos tener como docentes mediante el uso de metodologías innovadoras que puedan replicarse en otros entornos educativos y personales del alumnado.

Para ello, se recopilará y analizará información sobre educación y simulación, con el fin de clarificar sus conceptos y sus fundamentos.

Convivencia escolar en un centro de secundaria desde la visión del profesorado

Lorena Rodríguez-García, Cristian Molla-Esparza, María Emelina López-González

INTRODUCCIÓN. Tanto para educadores como para la sociedad en general, la tasa de fracaso escolar y el incremento de conductas desadaptadas que afectan al clima de convivencia en un centro educativo, son problemas de trascendental importancia. La falta de disciplina obstaculiza en gran medida el normal desarrollo de las clases, lo que obliga al profesorado a dedicar una gran inversión de tiempo lectivo a hacer adaptaciones, frenando o reduciendo las sesiones.

Dada esta trascendencia, son muy numerosos los estudios dedicados a conocer las distintas dimensiones implicadas, entre ellas, las conductas que perjudican seriamente el clima escolar del centro.

OBJETIVOS. El presente estudio se une a estos esfuerzos, trabajando en este caso la perspectiva del profesorado en relación a la convivencia escolar en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia. El objetivo fundamental fue conocer cuáles son los problemas y las estrategias de resolución que ponen en práctica los docentes para resolver los problemas de convivencia escolar.

MÉTODO. El universo poblacional del centro fueron 75 profesores. Se seleccionó una muestra de 29 docentes, con un margen de error del 14.54% y con un nivel de confianza del 85.46% (p=q=.50). Se recogieron los datos con un instrumento sobre convivencia escolar, resultado de una adaptación del cuestionario empleado con anterioridad en un estudio exploratorio sobre la convivencia escolar en la ciudad de Melilla (Sánchez et al., 2010). Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas con el programa estadístico *SPSS*.

RESULTADOS. Los resultados se agruparon en cuatro categorías:

a) Situación de convivencia: los profesores valoraron la convivencia como buena, aunque un 65.5% aseguró que había empeorado notablemente en los últimos tres años.
b) El profesor como observador de conductas desadaptadas: según opinión de los profesores, observaban con frecuencia agresiones físicas (93.1%); amenazas e insultos (69%); alumnos que obligaban a otros compañeros a realizar cosas contra su voluntad (65.5%); uso de apodos peyorativos y burlas hacia otras personas (75.9%); exclusión de algún compañero en un grupo de amigos (72.4%); extender mentiras o rumores sobre algún alumno (69%).
c) Resolución de problemas de convivencia: los profesores estuvieron de acuerdo en la necesidad de establecer desde el primer día las normas que deben seguirse en clase (65,5%) e intervenir rápidamente ante cuestiones que amenacen la convivencia (72,4%). Defendieron el uso de estrategias de dialogo para intentar llegar a acuerdos (58,6%); sanciones (48,3%) y no dejar pasar ningún conflicto sin resolver (75,9%).
d) Formación sobre convivencia escolar: un 44.8% de los profesores consideraron que el nivel de formación del profesorado sobre convivencia escolar es

insuficiente, declarando la necesidad de formación práctica adecuada que ayude en su ejercicio docente (80%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sánchez Fernández, S., Mesa, M.C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M.M., Herrera, L., Gallardo, M.A., y Fernández, A. (2010). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla. Madrid, Ministerio de Educación.

Claves Metodológicas para garantizar el aprendizaje de un 2º idioma (Inglés) en la etapa de Educación Infantil

Susana Ortego García, Amelia Méndez Sánchez

RESUMEN. Las Escuelas Infantiles Brains lo que deseamos con esta comunicación es compartir, desde nuestra experiencia, el papel clave de la etapa infantil en la enseñanza de idiomas, algo hoy en día para casi todos obvio, y al tratarse de alumnos tan pequeños, la importancia y la posibilidad real de garantizar a los padres de los alumnos unos resultados concretos en el aprendizaje de una segunda lengua, de tal manera que despertamos su interés hacia proyectos realmente diferenciadores y que garanticen un aprendizaje real.

INTRODUCCIÓN. Las Escuelas infantiles Brains contamos con más de 30 años de experiencia en la enseñanza de idiomas en edades tempranas. Hemos sido pioneros en garantizar a los padres el nivel de inglés que adquirirán o desarrollarán sus hijos/as si apuestan por nuestra metodología especializada en la enseñanza de idiomas en la etapa infantil.

¿Cómo? En los últimos 5 años hemos introducido como área de mejora la incorporación de una evaluación externa del nivel oral de inglés de todos nuestros alumnos-as de 4 y 5 años. Dicha evaluación se realiza certificando de forma externa, oficial y reconocida internacionalmente el nivel de inglés de todos los alumnos matriculados en las escuelas en segundo y tercero de Educación Infantil (segundo ciclo)

RESULTADOS. Desde el año 2011 presentamos al 100% de los alumnos matriculados en 4 años al Grade 1 de los exámenes GESE de Trinity College London y al Grade 2 al 100% de los alumnos matriculados en 3º de E.I. (5 años). Todos los alumnos finalizan su etapa infantil con una certificación de su competencia oral en inglés.

CONCLUSIONES. Desde nuestro quehacer diario y años de dedicación exclusiva a la etapa de 0 a 6 años hemos podido observar, trabajar e investigar hasta obtener el método más idóneo para esta etapa educativa; constatando que una adecuada estimulación de 0 a 6 años marca el desarrollo emocional, la facilidad futura para el aprendizaje de lenguas y el éxito para enfrentarse a los aprendizajes básicos en primaria.

Todo ello gracias al compromiso de un equipo altamente profesional y en constante evolución que hacen posible el desarrollo integral del niño potenciando al máximo nivel todas sus capacidades y asegurando el “éxito” en las siguientes etapas de su desarrollo.

Mi ciudad en prosa y verso

Laudicéia Leite Tatagiba, Paulo Fernando Vanna

RESUMEN. El presente trabajo se caracteriza como una experiencia de actividad docente, realizada en una escuela pública municipal, ubicada en la ciudad de Niterói-RJ. Los participantes del proyecto son estudiantes de 13 a 15 años, matriculados en los grupos de 7º a 9º años en esa escuela. Durante nueve meses, se desarrollaron talleres de lectura y de producción de poesías, además de visitas a diferentes puntos de la ciudad de Niterói, ciudad en que todos residen. Partiendo de la propia escuela como sitio de identidad, los alumnos pudieran visitar y registrar por medio de fotografías y, después, en poesías, sus sentimientos en relación a los espacios que forman parte de su vida, de su identidad. Esas fotografías y las poesías inspiradas en ellas forman parte de un libro que se entregó a cada estudiante al final de la primera etapa del proyecto. El trabajo fue idealizado y desarrollado por los profesores Laudicéia Tatagiba y Paulo Fernando Vanna. Actualmente, los responsables son el profesor Paulo Fernando Vanna y la profesora Maria Julião, sigue direccionado al público ya citado y toma como referencia otros poetas, incluso, los poetas extranjeros. El proyecto se ha ampliado, ocupando cada vez más estudiantes interesados en el buceo en el universo poético. Un segundo libro con los poemas creados por ellos ya se ha producido y entregado a los estudiantes , con el objetivo de que possam compartir sus producciones con sus familias , por lo que la poesía y la escritura no se entienden como algo inaccesible, lejos de su realidad.

INTRODUCCION. El poema es, entre tantas definiciones y consideraciones, el ejercicio de la mirada. De todos los sentidos que cuentan en la construcción del poema, tal vez la mirada sea lo que primero impulsa el poeta a sumergir en esa jornada de reflexión y escrita. Es en la palabra que la mirada se transmuta en sentimientos y sentidos. Hace surgir lo nuevo, resucita los que se fueron y transluce lo que estaba invisible.

De esa perspectiva, partimos para ver nuestro lugar: la ciudad, el barrio, las calles, los callejones, los espacios, la escuela, la casa y las personas. Cosas que el cotidiano convierte en invisible. Aprender a mirar diferente todo aquello que se torna habitual es el desafío. Y mirando diferente, pensamos y vemos diferente y, entonces, escribimos y “poetizamos” aquello que no era motivo para poesía.

Visitamos y vimos sitios, construcciones y personas… otros ojos nos orientaban… y así surgían los poemas. Descubrimos que nuestra historia era mayor y más bonita que la de Robson Crusoé… convertimos en poesía nuestra ciudad (o parte de ella) – Niterói.

Y en este hacer, ¡salve! Bandeira, Drummond, Manoel y tantos otros que despiertan en nosotros el anhelo y el sueño de la poesía. Las formas son instrumentos.
Nuestra forma más concreta fue la fotografía. Por medio de la imagen rescatada por la apelación sensible de lo que veían por la ciudad, los alumnos de 7º a 9º años de una escuela pública situada en el barrio Morro do Castro, en Niterói-RJ, produjeron diversas fotos y poesías inspiradas en ellas.

Nuestro mayor objetivo no era enseñar la sensibilidad ni la escritura formal de los poemas, pues ello sería imposible. Pero llevar a los adolescentes a encontrar dentro de sí levedad, magia, emoción y encantamiento a través de la mirada. Una mirada inquisidora, deseosa de ver otra vez, de experimentar lo nuevo, el otro. Ver, sentir, pensar y producir.

ESTRATEGIAS Y ACTUACIONES. En Brasil, hay algunos índices que presentan de modo objetivo la calidad de la comprensión lectora y escritora de alumnos matriculados en escuelas de todo el país. A partir de evaluaciones sistemáticas y objetivas, diversos datos se obtienen a fin de construir esos indicadores. Dos de las más importantes son la *Prova Brasil,* realizada por los alumnos del segundo ciclo del primer segmento de la enseñanza fundamental y algunos grados del segundo segmento. La otra es la *Provinha Brasil,* realizada por alumnos de primer ciclo del primer segmento de la enseñanza fundamental. Así, de acuerdo con los datos de los años anteriores a la construcción y realización del Proyecto Mi Ciudad en Prosa y Verso, muchos estudiantes presentaban grandes deficiencias en relación a las competencias básicas de lectura y escrita.

Como profesores, veíamos día a día esas dificultades durante las clases en las más diversas situaciones de trabajo con el texto. Aliado a ello, percibíamos una conexión muy fuerte de los adolescentes al sitio donde vivían, en contrapartida conocían muy poco el restante de la ciudad, o mejor, mal la conocían. Delante de esa percepción, optamos en principio apenas por llevar hasta ellos fotografías listas de diferentes espacios de la ciudad de Niterói. Sin embargo, de pronto, notamos que esa estrategia traería perjuicios fundamentales para nuestro trabajo. El primero sería la pérdida de la mirada sensible de la elección. No estaríamos dándoles la oportunidad de escoger registrar el lugar y el modo de ver propio de cada uno sobre las imágenes. El segundo problema era el de la limitación de la mirada. Estar en el lugar que se quiere sentir y conocer es más rico que apenas ver sus fotografías.

Discutimos con ellos cuáles lugares existentes en la ciudad se visitarían. Empezamos, entonces, por la escuela y por el barrio en que ella se ubica: Morro do Castro. Después, elegimos algunos puntos turísticos y ecológicos, haciendo una integración con otras asignaturas como Geografía y Educación Física.

Entre las visitas, ocurrían los talleres de lectura y producción poética a partir de imágenes. Así, leemos Drummond con sus infancias; Bandeira, con sus conejillos de indias y fiestas juninas; y Manoel de Barros con sus memorias inventadas, en búsqueda de nuestro propio verso.

Así, al entrar en contacto con la forma y el contenido poético de autores consagrados, los alumnos buscaron inspiración para, a partir de sus fotografías, producir sus propias poesías.

Percibimos, también, como profesores de lengua portuguesa de esos alumnos, que la producción poética influenció muchísimo la producción de otros géneros. Como la competencia lectora, la escrita se enriqueció con el vocabulario adquirido en las poesías y en otras lecturas teóricas sobre ese género.

RESULTADOS. Con toda seguridad, el mejor resultado y más significativo que obtuvimos con ese proyecto fue la aproximación del estudiante con los libros, con la lectura. Y a partir de esa proximidad, con la escrita, con la gana de también decir.

Dicho movimiento se reflejó también en las evaluaciones internas y externas realizadas en la escuela, en las asignaturas escolares. El contacto con el texto hablado, leído, escrito abrió, de cierta forma, horizontes y nuevos encantamientos para esos alumnos. Desnecesario decir el valor de esas prácticas – lectura y escrita - en la adquisición y producción del conocimiento.

Es importante aún registrar que de ese trabajo ya contamos con la edición de dos libritos con los textos y las fotos producidas por los alumnos.

CONCLUSIONES. Valorar la lectura y la escrita es el camino que, en nuestra práctica docente, encontramos para ayudar al estudiante en la construcción del conocimiento. Entendemos ser, en la descubierta del mundo mágico y encantado de las formas de escrita y lectura, que el individuo consigue dar su salto para el crecimiento como persona en todos los sectores de su vida. Dar oportunidad al alumno de entrar en contacto con lecturas las más diversas, tomando como inicio el poema. Ese fue el recurso para el despertar de otro y nuevo mundo, donde las posibilidades son amplias y las reconquistas renovadas. En esa trayectoria, fortalecemos nuestra disposición en el arduo camino de enseñar.

No sólo los alumnos, pero los profesores también ganamos con la realización del proyecto. Es animador ver a los adolescentes despertando y siendo conquistados para el mundo de las letras y del saber.

Formación de Maestros y Maestras para la Infancia en: Política, Paz y Democracia. Prácticas Pedagógicas e Investigación en Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Omar Gutiérrez González

El interrogante inicial de esta experiencia gira entorno a preguntarse sobre el *"¿Por qué es importante formar maestros en política, paz y democracia en el siglo XXI?"* Generar conocimiento y conciencia política y social en los ciudadanos no ha de ser una actuación que surja días o meses antes de un desarrollo electoral, ha de ser un ejercicio del que hagan parte los ciudadanos durante toda su vida de manera consciente y responsable, es por ello que la Escuela debe asumir este papel de forma seria y ejemplar; más aún, con los maestros y maestras, quienes harán parte de esa formación inicial y que deben contar con buenas herramientas conceptuales en el campo político, de no ser así, muy difícilmente se puede esperar que los niños y niñas de hoy, en un mañana, hagan parte exitosa en procesos de paz y democracia eligiendo buenos gobernantes y más aún esperar que existan políticas sociales que beneficien a las comunidades.

La nula o regular formación política de los ciudadanos facilita a quienes se dedican al ejercicio de ésta a hacer uso de prácticas electorales -muchas de ellas engañosas-, aprovechando la inocencia, el desconocimiento y las diferentes necesidades que tienen las comunidades, de manera que puedan conseguir votos mediante ofrecimientos de dadivas que van desde una comida, hasta empleos pasando incluso por el descaro de pagar los votos.

Una segunda inquietud de esta experiencia, tiene que ver con la importancia de articular la formación de la academia -las disciplinas del saber-, con la formación de ciudadanía, tanto en el sector urbano como rural, en tanto estos territorios se vuelven cada vez más vulnerables y complejos, no solo por el crecimiento demográfico si no por sus problemáticas y necesidades; por tanto la pregunta está dirigida a indagar sobre cuáles deben ser las prácticas pedagógicas de los nuevos docentes de este siglo, que han de contribuir a una sana y optima democracia y participación en la comprensión del sentido de vida y de ciudadanía al hacer parte de determinado territorio.

De esta manera es importante, además de tener en cuenta en la formación de maestros aquellos aspectos relativos con el proceso de formación pedagógica, tales como las didácticas, los métodos, los recursos y la formación en las diferentes disciplinas (matemáticas, castellano, ciencias naturales y sociales, entre otras), reconocer otros elementos que ofrece el contexto y con los cuales resulta hoy inevitable adelantar una actividad docente que conduzca a los educandos a realizar una verdadera comprensión histórica con una perspectiva de derechos y equidad, donde se respete e incluya a todos y a todas sin distingo de diferencias.

Apostando por la inclusión en la Educación Musical. Una experiencia de éxito con una alumna con Síndrome de Williams

Esta experiencia educativa desarrollada durante 17 años y que continúa en la actualidad está protagonizada por una alumna con Síndrome de Williams que asiste a una Escuela de Música. A lo largo de estos años hemos aprendido mucho acerca de las características específicas del Síndrome de Williams y de cómo se puede actuar para dar una respuesta educativa adecuada que permita una inclusión total en la Educación Musical. Apostamos por la inclusión como valor social (Echeita, 2008) y como participación o Representación, una de las tres dimensiones o tres R's de Justicia Social que proponen Murillo y Hernández-Castilla (2011), junto con la Redistribución y el Reconocimiento. Desde una metodología basada en el papel activo de la alumna, en la innovación y la creatividad, se ha desarrollado un sistema que permite su plena inclusión en dos grupos musicales del Centro; El Grupo Instrumental de Viento y el Coro de Jóvenes con los que participa en conciertos en escenarios diversos (algunos ya en una esfera semi-profesional y profesional), realizándose no sólo en el ámbito musical, sino también en el personal y el social. Pensamos basándonos en la experiencia desarrollada que la inclusión en la educación musical es posible y altamente valorable porque contribuye al avance en Justicia Social desde el respeto a la diversidad, el reconocimiento y la plena participación social de las personas con diversidad funcional y esperamos que sirva como inspiración para docentes de la música que se planteen este gran reto educativo y social.

Curso de educación científica para profesores de la enseñanza básica – enseñar y aprender en espacios no formales

Tânia Lima Costa, Lara Mucci Poenaru, Selma Moura Braga, Claudia Sapag Ricci

INTRODUCCIÓN. Para la formación de un ciudadano crítico y actualizado se hacen necesarias no solo las asignaturas escolares expositivas, sino también asuntos que sean dinamizados, expuestos a los alumnos de manera creativa, para que tengan relevancia al futuro ciudadano. Se hace necesario también el mejoramiento de las relaciones educacionales de las áreas no formales con las áreas formales, para la ampliación de los espacios científico-culturales. De esta manera, surge la importancia de los ambientes no formales, entre ellos, los museos y centros de ciencias, para la formación del alumno. Pensar en su investimento significa no solo perfeccionar la manera de enseñanza, sino también de incentivar el interés por C&T vivo entre los niños y jóvenes, mantener los adultos interesados por innovación y sobretodo hacer con que la sociedad se apropie del conocimiento (CALDAS, 2004). En esta perspectiva, se ha propuesto el Curso de Educación Científica para profesores de la Enseñanza Básica.

OBJETIVOS. Investigar como los espacios no formales son utilizados por los profesores de la Enseñanza Básica en las clases de ciencias y las contribuciones para la formación científica y ciudadana de los alumnos. Además, se objetiva identificar aspectos básicos de la divulgación científica y realizar una reflexión crítica de la praxis del proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores.

MÉTODO. La primera fase de la investigación fue orientada por cuatro preguntas centrales: “¿Cuáles son las concepciones de museo que los profesores poseen?”, “¿Cómo los espacios no formales están involucrados en los planes de aula?, “¿Cuáles son las concepciones de los profesores respecto a la C&T?” y “¿Se puede aprender en un museo? ¿Cómo?”. Para responder a las preguntas motivadoras de este estudio fueron elaborados cuestionarios, dinámicas y actividades de escrita. Después del levantamiento de concepciones se realizó la segunda fase de la investigación, la propuesta de una visita monitoreada a un museo u otro espacio no formal de enseñanza y aprendizaje. Se buscó, durante los planes de visita, reflexionar acerca de la importancia de los museos y centros de ciencias como herramienta didáctica. La última actividad escrita tuvo la finalidad de identificar posibles transformaciones en la praxis de los profesores, así como evidenciar experiencias significativas de aprendizaje vividas en los espacios no formales y las visiones sobre C&T.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Los datos obtenidos en la primera fase de la investigación revelaron cuestiones interesantes en lo referente a las concepciones que los profesores tienen sobre museos. Del total, 52% creen que un museo es un local de exposición de objetos, esculturas y cosas antiguas. Otro punto que llamó la atención fue las actitudes que los profesores consideran importantes tener en visita a un museo. Un 100% consideraron “hacer silencio” y “no tocar nada” como actitudes importantes.

Después de la realización del curso fue realizado un cuestionario de salida y se notó que los profesores empezaron a establecer una relación más cercana entre las

actividades didácticas y las cuestiones de interés en su vivencia práctica, es decir, trabajando la ciencia desde una perspectiva significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CALDAS, Graça. O poder da divulgação científica na formação da opinião pública. In:MORAIS DE SOUZA, Cidoval. (org.). Comunicação, ciência e sociedade: diálogos de fronteira.Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

“Tenemos cita con el arte”: educación artística al alcance de personas con Alzheimer y sus cuidadores

Noemi Avila Valdes, Manuel H. Belver, Ana M. Ullán, María del Carmen Moreno, María Teresa Gutiérrez, Noelia Antúnez, Sara Torres, Clara Hernández, Laura Tejedor

"Tenemos Cita con el Arte”, es un programa de visitas al Museo de Prado, al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y de talleres de creación plástica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, para personas con Alzheimer y sus cuidadores. Este programa forma parte del proyecto financiado “Educación artística en museos y otras instituciones culturales como recurso de bienestar para personas con Alzheimer y demencias tempranas” (Ministerio de Educación-EDU2013-43253-R) que tiene como principal objetivo, hacer accesible el arte y la educación artística al colectivo de personas afectadas de Alzheimer y sus cuidadores, ofreciéndoles las posibilidad de participar en un programa cultural y artístico en el que se alternan visitas a museos y talleres de creación plástica en la Facultad de Bellas Artes.

INTRODUCCIÓN. El GIMUPAI es un grupo de investigación conformado por profesores e investigadores de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Complutense de Madrid) y el Departamento de Psicología Social y Antropología (Universidad de Salamanca) que ha estado trabajando en proyectos de arte y salud en los últimos trece años con niños y adolescentes hospitalizados, adultos, proyectos comunitarios de promoción y prevención de la salud, etc. (Belver, 2011 y Ávila, 2014). En el último año, el grupo está trabajando en el desarrollo del programa "Tenemos Cita con el Arte”, que forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance (Ministerio de Educación-EDU2013-43253-R), que tiene como objetivo general evaluar la capacidad de la educación artística como recurso de bienestar para personas con Alzheimer y demencias tempranas a través del diseño e implementación de actividades relacionadas con el arte en museos y otras instituciones culturales.

Los OBJETIVOS específicos del programa “Tenemos cita con el Arte” han sido:

- Diseñar itinerarios ajustados en el Museo del Prado y en el Museo Centro de Arte Reina Sofía que recojan las obras más representativas y permitan un trabajo plástico y creativo en los talleres, para el colectivo de personas con Alzheimer y sus cuidadores.
- Diseñar talleres de creación plástica y artística a partir de las obras seleccionadas en los itinerarios artísticos, para el colectivo de personas con Alzheimer y sus cuidadores.
- Hacer accesibles los recursos culturales y artísticos de la comunidad (Museo del Prado y Museo Centro de Arte Reina Sofía y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid), para las personas afectadas de Alzheimer y sus cuidadores.

ESTRATEGIAS Y ACTUACIONES. Como parte de un proyecto de investigación de mayor índole, el programa “Tenemos cita con el arte”, se ha desarrollado como un proyecto piloto en el que durante dos meses han participado un grupo de 16 personas (enfermos de Alzheimer, cuidadores, trabajadores del centro María Wolf, profesores e

investigadores de la Facultad de Bellas Artes). Este grupo piloto ha servido para testear las visitas a los dos museos y trabajar en el ajuste de las mismas, así como para definir las propuestas desde la creación plástica para desarrollar en los talleres en la Facultad de Bellas Artes, a partir de las experiencias previas en programas similares en el Centro de Referencia Estatal de Alzheimer de Salamanca (Ullán, 2011, 2012).

RESULTADOS. El programa "Tenemos cita con el arte", ha permitido establecer una primera toma de contacto con este grupo piloto y se ha trabajado en la elaboración de dos protocolos:

- Diseño de cuatro visitas ajustadas, dos para el Museo del Prado, con Velázquez y Goya como referentes, y dos en el Museo Centro de Arte Reina Sofía, con Juan Gris, Miró y Picasso.
- Revisión y selección de técnicas y propuestas concretas para el desarrollo de talleres de creación plástica, que formarán parte de un catálogo de actividades y materiales ajustados para el perfil de estas personas.

Con respecto al primer punto, es interesante destacar la labor que viene desarrollando el Museo del Prado con el programa "El Prado para todos" con este colectivo de personas. En el diseño de estas visitas ajustadas, además de estas experiencias del propio museo, se tuvieron en cuenta los recorridos físicos más adecuados, que permitieran acercarse a determinadas obras que pudieran ser posteriormente trabajadas desde la plástica y la creación en los talleres. En el Museo Centro de Arte Reina Sofía, hubo que diseñar dos itinerarios que permitieran dar el salto en la concepción de la representación plástica y visual desde el diálogo y la comprensión de la obra, así pues se optó por un primer recorrido con Juan Gris, para comprender las nuevas formas de representación en la pintura, para acabar en el segundo recorrido con Miró, y por supuesto, con el Guernica de Picasso.

Con respecto al segundo punto, el del análisis y selección de actividades y propuestas desde la creación plástica, se trabajaron técnicas como el collage y fotocollage, la cianotipia (Ullán, 2012), ya anteriormente testeadas en otros talleres desarrollados por el grupo de investigación en otros contextos similares. El desarrollo de cada taller se basó en la resolución plástica de obras propias a partir del diálogo con las obras originales que habían sido trabajadas en las visitas en el museo.

CONCLUSIONES. "Educación artística en museos y otras instituciones culturales como recurso de bienestar para personas con Alzheimer y demencias tempranas" (Ministerio de Educación-EDU2013-43253-R) se inscribe en el marco europeo de investigación e innovación *Horizonte 2020*, en concreto en los planes de actuación de *Salud, Cambio Demográfico y Bienestar*, donde uno de los principales retos es la salud a lo largo de la vida y el bienestar de todos. La concesión de este proyecto de carácter nacional, implica la necesidad y la prioridad que el arte y la educación artística han de tener en una sociedad que envejece pero que ha de tener en cuenta un envejecimiento activo y participativo. Una de las consecuencias predecibles derivadas del envejecimiento de la población, será el aumento de población afectada por Alzheimer y otro tipo de demencias. En este contexto, sin duda, la necesidad de

generar experiencias significativas con este colectivo de personas y de ofrecer programas alternativos de ocio y cultura es un hecho. Teniendo los recursos culturales y artísticos, es necesario invertir en recursos humanos (artistas y educadores) que puedan aportar nuevas perspectivas y visiones en este envejecimiento activo, trabajando en la idea del bienestar desde la participación cultural y artística en la comunidad. El programa "Tenemos cita con el arte" dentro de este marco de investigación mayor, quiere ser, por tanto, un recurso accesible y a disposición de la comunidad, que pueda ser replicado por cualquiera de los participantes y profesionales implicados en la tarea de este envejecimiento saludable y activo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ávila, N., Antúnez, N., Cano, M., Orellana, A., Claver, D. (2014). Arte, salud y prevención: primeras colaboraciones. *Gaceta Sanitaria.* Vol.28 no.6.

Belver, M. H. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad.* Vol. 23, Núm. Especial, 11-17.

Ullán A. M. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El proyecto AR.S: arte y salud. *Arte, Individuo y Sociedad. Vol.* 23, Núm. Especial, 77-88.

Ullán A. M. (2012). Contributions of an artistic educational program for older people with early dementia: An exploratory qualitative study. *Dementia* vol. 13.

Desmotivación de los estudiantes de secundaria en la asignatura de Física y Química

María Mar Hernández Álamos, José Manuel Manso Sayago, Beatriz Robredo Valgañón

INTRODUCCIÓN. Las evaluaciones nacionales e internacionales (informe PISA, 2012) muestran que los resultados en ciencias de los estudiantes españoles son inferiores a las medias de la OCDE y UE, ocupando el puesto 21 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE. Existen muchos trabajos de investigación que han intentado dar una explicación razonable a este hecho y varios de ellos señalan como causa final una desmotivación y desinterés por la ciencia y su aprendizaje por parte de los estudiantes.

OBJETIVOS. Comprobar la motivación y la visión que tienen los alumnos de la Física y la Química.

MÉTODOS. El presente trabajo se llevó a cabo en tres grupos del tercer curso de enseñanza secundaria obligatoria, con un total de 48 alumnos; 28 chicos y 20 chicas.
Se realizó una adaptación del test elaborado por Regalado Liu (2014). El cuestionario consta de 12 ítems y una pregunta final que pide a los alumnos que sugieran metodologías o actividades que podrían aumentar su interés y facilitar el aprendizaje.
Se realizó un análisis estadístico, empleando el programa IBM SPSS Statistics 19.0. Se comprobó la independencia y las diferencias entre las variables mediante la aplicación de la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson ($\chi 2$) para un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$).

RESULTADOS. El análisis de los datos muestra como solo un 42% de los alumnos tienen interés en la materia, siendo más preocupante en chicos que en chicas (36% frente al 50%). Por otro lado, más del 64% de los alumnos afirman que se aburren en clase de Física y Química, existiendo una relación significativa entre este ítem y el sexo, predominando en este aspecto las chicas frente a los chicos (70% frente al 60%). En cuanto a la cuestión referente a la dificultad que presenta la materia, más del 60% afirma tener dificultades en su aprendizaje y el 16% afirma que no puede aprender la materia. Sorprendentemente el 70% de los alumnos afirma que la Física y la Química no se usan a diario. En cuanto a las propuestas de mejora, los alumnos sugieren más práctica y menos teoría, actividades amenas relacionadas con los contenidos, saber más matemáticas, grupos más pequeños que aseguren una atención personalizada profesor-alumno o salir del aula en excursiones o visitas.

CONCLUSIONES. El cuestionario sobre la motivación de los alumnos evidenció una clara falta de interés en Física y Química, así como una visión negativa de estas materias. La motivación del alumno se convierte en trascendental en el aprendizaje cuando la materia presenta un poco de dificultad. Este problema puede afectar a su rendimiento académico e incluso a sus expectativas de futuro. Todos los alumnos propusieron cambios en la metodología docente utilizada en la enseñanza de la Física y la Química, hecho que tiene que servir a los profesores como orientación para mejorar tanto la visión distorsionada que tienen los alumnos de estas materias como su motivación e interés en el aprendizaje.

Actividades con las familias dirigidas a mejorar la alimentación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años

Purificación Frías Pérez

En nuestro centro hace más de diez años que venimos realizando actividades informativas y de formación con las familias de las niñas y los niños a los que atendemos. Un número importante de las actividades que realizamos están centradas en la alimentación infantil. De ésta nos importa tanto el aspecto nutricional como de formación de hábitos. En nuestro Proyecto Educativo lo abordamos como tema preferente, debido fundamentalmente a que observamos que cada curso los niños y las niñas, cuando llegan al centro, presentan más problemas a la hora de comer: los alimentos enteros se introducen más tarde, no comen frutas, se abusa de los lácteos, etc.

Trabajamos con las niñas y los niños muchas actividades relacionadas con la alimentación a lo largo de todo el curso escolar; algunas diariamente, como el llevar a las aulas fruta para tomar antes de iniciar las actividades; otras, de forma conjunta con las familias, como la preparación de cestos con las frutas del otoño; y otras sólo con las familias, como los talleres de alimentación.

Estos talleres me han supuesto un reto personal, en mi afán de motivar a las familias para que acudiesen a ellos. He tenido que buscar los recursos materiales y humanos que me ayudasen a montar esta actividad y he de decir que he conseguido mejorarla bastante en los últimos dos años, según la evaluación realizada por las familias. Desarrollaré la experiencia en el apartado de estrategias y actuaciones.

Intento con esta actividad hacer llegar a otros profesionales de la educación el trabajo que realizamos en nuestro centro con los niños y las niñas de 0 a 3 años y, sobre todo, la que realizamos con las familias, encaminado a mejorar los hábitos alimenticios, pues consideramos que son buenas prácticas que debemos dar a conocer a otros profesionales por si les puede ser de utilidad.

PERMACULTUCURE AND EDUCATION: a possibility to rethink the experiences and knowledge at formal education

Leandro Gaffo, Luana Manzione Ribeiro

In recent times we are watching movements that search a deeply change at formal education. In the last year Education Ministry (MEC, 2015) of the federal government made a mapping recognizing 178 initiative of innovative educational methods. Several of them use Permaculture in their pedagogic projects.

Our project is based on the convergence between the Permaculture's concept and Alternative/Innovative methods of formal education and how this movement contributes to promote a new project of school.

Kaapuã Educação is compost by a group of educators with different experiences in formal and non formal education. In 2014, we developed a project where we converge Permaculture and Formal Education. This happened in Cursinho da Poli, located at Sao Paulo, Brazil. It is an educational institute (NGO) that prepares their students to enter at public universities. So, it doesn't occur at a formal school, but it was at an institution that uses the formal education (traditional curriculum of the High school, divided in disciplines and contents) to establish it practice. At this year (2014) they started a movement to idealize with the students a different place of study and relationships and it started with this project.

The method is based on Permaculture principles (fare share; care of people; earth care) and thinking of Eduardo Bonzatto; John Dewey; Paulo Freire; Lucy Legan; Bill Mollison; José Pacheco; Tião Rocha and Boaventura Sousa Santos. Therein, inspired by these educators, our practice is structured by dialogue; sensible listening; appreciation of the experiences; diversity of knowledges, all of that used to achieve our objectives that are: construct a permacultural scholar place; promote the reflection about the construction of a new curriculum structured by knowledge areas; apprenticeship objectives; methodology of projects that achieve significant apprenticeships; respectable relationships; provoke the empowerment and autonomy of the participants during all of the process.

Una escuela resiliente para el post conflicto colombiano

Yeni Teresa García Beltrán, Edisson Díaz Sánchez

El conflicto armado interno colombiano ha permeado todas las esferas de la vida del país, a través de diferentes fenómenos. Uno de los más dramáticos y de mayores alcances en términos de afectación social, es el desplazamiento forzado de poblaciones rurales, indígenas y afrocolombianas. Este fenómeno ha obligado a distintas instituciones del país, a prepararse para acoger de la mejor manera a un volumen importante de personas en condiciones de precariedad económica, socio-afectiva y educativa, las cuales en su mayoría han arribado a las grandes ciudades del país. Una de las instituciones que ha debido enfrentar dicho problema, es el Ministerio de Educación Nacional, que ha diseñado incluso protocolos para atender estas poblaciones, desde las Secretarias de Educación municipales o distritales. Sin embargo, esta atención es insuficiente, pues los protocolos no son ejecutados de forma idónea por falta de preparación de quienes los realizan, por falta de presupuesto o por negligencia administrativa. Otro factor que dificulta estas labores es que las poblaciones desplazadas llegan a su destino de arribo con muchos vacíos en su educación, debido al nivel de involucramiento en el conflicto a que se ven sometidas las instituciones educativas rurales y sus funcionarios: las primeras usadas como bases de uno u otro bando. Los segundos asesinados, desaparecidos o ahuyentados por los mismos agentes armados.

Bajo estas condiciones de escolaridad interrumpida e irrespetada, además de todas las vulnerabilidades a que han estado expuestos a lo largo de sus vidas, varias generaciones de colombianos se disponen a entrar en el llamado “Posconflicto”. En procura de cuidar los intereses de estas poblaciones vulneradas y más allá de los protocolos de emergencia, hay maneras en las que la educación puede acompañar a estos sujetos en sus procesos de adaptación y reacondicionamiento social, haciendo de la Resiliencia su bandera y objetivo pedagógico.

La orientación en Costa Rica: introducción a nuevos espacios laborales

Manuel Arturo Fallas Vargas

La Orientación en Costa Rica cumple 52 años de existencia y fue dentro del sistema educativo público costarricense donde constituyó su nicho laboral, en primera instancia en secundaria y, posteriormente en primaria. Con el paso de los años surgieron otros campos laborales dentro del Ministerio de Justicia y Paz (en los centros de personas privadas de libertad) y en el Instituto Nacional de Aprendizaje (educación técnica).

Una de las casas formadoras de dichos profesionales es la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), desde la cual surge un nuevo planteamiento, producto del camino recorrido y de reflexión sobre la disciplina orientadora, así como desde sus alcances y los roles por parte del colectivo académico, teniendo en cuenta aspectos epistemológicos y metodológicos de la carrera, que trascienda su accionar a nuevos ámbitos laborales, en concordancia con los lineamientos y normativas de la UNA, como una universidad que responde a la necesidad del pueblo. Esta idea se plasmó en un nuevo plan de estudios donde se incluye una Práctica Profesional Supervisada (PPS) innovadora, mediada por un equipo académico y estudiantil, que busca dar una respuesta eminentemente educativa desde la Orientación en los espacios consolidados tradicionalmente, pero especialmente impulsar a este colectivo profesional a nuevos escenarios laborales, aspecto en el cual la UNA se ha constituido en un referente.

En este trabajo se exponen aspectos claves, derivados de la experiencia académica y que originaron cambios en la malla curricular de la carrera de Orientación, así como las acciones realizadas desde la PPS y la descripción de algunos de esos nuevos escenarios laborales. Igualmente se describen las funciones, demandas y retos en estos nuevos campos.

Roles y funciones empleados en la tutoría e-learning. Estudio mixto en el contexto de la formación continua de trabajadores

Miguel Ángel Fernández Jiménez, Esther Mena Rodríguez

INTRODUCCIÓN. La formación online es ya una realidad en el ámbito educativo. Este trabajo se centra en la capacitación de las personas trabajadoras. Para ellas, la teleformación tiene innumerables ventajas. Sin embargo, resulta imprescindible analizar su desarrollo, introducir mejoras y avances, en procesos como el de la tutoría para que esta modalidad de formación cumpla mejor sus objetivos.

OBJETIVOS. La investigación que se presenta en este trabajo se planteó analizar las funciones que realizan los tutores y tutoras elearning durante su labor formativa y cómo era percibida esa labor por parte de los participantes en los cursos. El trabajo analizó por tanto las formas o estilos de tutorización con especial atención a un fenómeno frecuente en esta modalidad de formación, el abandono de estudiantes.

METODOLOGÍA. La metodología empleada es mixta incluyendo técnicas cuantitativas (cuestionario a estudiantes, n = 707) y cualitativas (entrevistas a tutores, n = 8). Los datos se recogieron dentro de un programa de cursos de formación continua a trabajadores de pequeña y mediana empresa y autónomos.

RESULTADOS. Los resultados permitieron analizar en profundidad las dimensiones y funciones que realizan los tutores en su labor formativa y conocer las percepciones que sus estudiantes tienen sobre las mismas. Los análisis cuantitativos (descriptivos, correlacionales y multivariantes, con SPSS), permitieron identificar y describir las tareas y funciones puestas en práctica por los tutores durante las acciones formativas, así como las diferencias que se produjeron en ellas dependiendo del tipo de tutoría desarrollada. Los análisis cualitativos (categorización con Atlas.ti), permitieron organizar diversos sistemas de categorías en relacionados con marcos teóricos. Se elaboraron varios diagramas comprensivos, para cada uno de los marcos teóricos, que permitieron entender de una manera más clara las relaciones entre las categorías y dimensiones de cada uno de los tutores participantes en el estudio.

CONCLUSIONES. La investigación permitió conocer las funciones que realizan los tutores y tutoras elearning durante su labor formativa y cómo es percibida esa labor por parte de los participantes en los cursos. Fue posible además, establecer tipologías de tutores según sus funciones y los roles desarrollados, los recursos empleados en su labor y los rasgos que caracterizan a los participantes en este tipo de formación.

¿Cómo autorizar la voz del docente? Experiencias sobre la formación permanente de maestros

Elina Rostan

Este trabajo analiza las complejas relaciones entre teoría y práctica en el campo de la enseñanza. Desde esta perspectiva se pregunta sobre el rol del docente como productor de sentidos y saberes sobre su práctica.

Desde nuestra experiencia esta acción resulta fundamental para lograr cambios sustantivos sobre las prácticas de enseñanza.

Es por esto que se propone, en los espacios de formación permanente de docentes, la configuración de dispositivos de formación que habilite a la escritura sobre las prácticas. Esta práctica de escritura se constituye en un vehículo fundamental para pasar de la descripción de la acción a la conceptualización de la misma. Esto último permite pensar la propia práctica de enseñanza, analizarla y comprender la necesidad de transformaciones.

Tutorías entre pares: Análisis del proceso de transferencia del Programa Tutores de la Universidad del Bío-Bío a centros educativos de nivel medio y de Formación Técnica de la región del Biobío

María Verónica Strocchi

INTRODUCCIÓN. Se presenta en análisis de los resultados de una investigación mixta, cuyo objeto de estudio fue el proceso de implementación de tutorías entre pares, en centros educativos de nivel medio y superior de la región del Biobío en Chile. La propuesta tiene como antecedente la experiencia desarrollada por la Universidad del Bío-Bío, a través del Programa Tutores y se instala en el marco del Convenio de Desempeño Sistema Territorial de Educación.

Durante el año 2015 se ejecutó el Programa Tutores, con diferentes niveles de avaneces, en once Liceos y dos Centros de Formación Técnica de la región del Biobío.

OBJETIVO. Analizar los resultados de la transferencia e implementación del programa tutores en los centros educativos que ejecutaron la propuesta.

MÉTODO. La investigación presentada es de alcance descriptivo, de diseño no experimental y de carácter mixto.

Los estudiantes involucrados en el programa de tutorías fueron tanto alumnos de cursos superiores, capacitados por la Universidad del Bío-Bío para cumplir el rol de tutores, como estudiantes del primer año, nivel en el que se implementaron las tutorías.

El modelo de transferencia del Programa tutores consta de tres fases. La fase uno implica la socialización de la propuesta con los centros educativos. Paso previo para la selección de un coordinador de la institución, que se desempeñará como nexo entre el centro educativo y la universidad.

La fase dos contempla la capacitación de los estudiantes tutores. La formación se desarrolla en el semestre previo a la ejecución de las tutorías y consta de doce talleres.

La fase tres supone la ejecución de las tutorías, en la que los estudiantes trabajan de manera grupal en una relación de un tutor por cuatro tutorados. Paralelamente se desarrollan los talleres de gestión, instancia en la que el coordinador del centro educativo monitorea, redirecciona y retroalimenta el proceso.

RESULTADOS. Los resultados se analizaron desde una doble perspectiva, por un lado los datos aportados por los sujetos intervinientes en el proceso, vinculados a un análisis de corte cualitativo y por otro datos duros, vinculados a una análisis cuantitativo, que permiten encuadrar el trabajo dentro de una investigación mixta.

A fin de brindar mayor confiabilidad al estudio, se realizó una triangulación de métodos. Ello supuso emplear distintos instrumentos de recolección de datos. Entre los utilizados se pueden señalar las encuestas, la observación participante, el análisis documental, los grupos focales, las entrevistas a docentes y el registro y recopilación de datos duros.

CONCLUSIONES. La intervención resultó exitosa, dado que permitió mejorar las habilidades genéricas de los tutores, así como el desempeño académico de los tutorados. Como logros no previstos se puede mencionar los lazos de amistad instalados al interior de los grupos, que indudablemente incidió en el clima de convivencia escolar.

Upstairs, always going up:un proyecto interdisciplinar sobre música, adolescencia y género

Carlos Lage Gómez, Íñigo Martínez Fernández, Francisco Esquinas Romera

Presentamos una experiencia interdisciplinar desarrollada en un instituto madrileño. Guiados por el eje temático que conforman la música popular, el género y la adolescencia, se ha elaborado un disco, una campaña publicitaria y un mapa musical sobre los gustos musicales del centro. De forma transversal, se ha investigado sobre los estereotipos de género en la música popular. Todo ello en 3 grupos de 4º de ESO con 3 profesores y la colaboración externa. Así, hemos comprobado el éxito del proyecto, debido a su carácter auténtico, inclusivo, reflexivo y transversal, en el que distintos lenguajes se han fundido en una única manifestación artística y educativa. Se corrobora un modelo conceptual para la motivación en el aula.

OBJETIVOS. En el proyecto didáctico nos hemos planteado una serie de objetivos generales, desde la perspectiva del alumnado y del docente, que podríamos considerar transversales a las diversas áreas implicadas en el mismo, todos ellos enmarcados en los objetivos establecidos en el currículo oficial de la Comunidad de Madrid.

Desde el punto de vista general nos planteamos desde los procesos de aprendizaje:

1. Potenciar el pensamiento creativo del alumnado a través de la creación musical y artística, así como de la investigación.
2. Concienciar sobre la influencia de los estereotipos de género en sus gustos musicales.
3. Incrementar la motivación del alumnado ante el aprendizaje, desde una perspectiva holística e inclusiva, favoreciendo la consecución de experiencias significativas.
4. Dotar al alumnado de un papel activo en su propio aprendizaje, involucrándolo en la toma de decisiones de cada fase del proyecto
5. Familiarizar y acercar a este a la creación artística, desde los planos interdisciplinares, globales e integradores.

Desde la perspectiva docente y a través de los procesos de enseñanza, nos propusimos:

Comenzar un proceso de transformación curricular
Comprender los procesos de aprendizaje del alumnado
Desarrollar estrategias didácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Secundaria
Poner de manifiesto la importancia del papel activo del alumnado en su propio aprendizaje.

Además, otro aspecto que se ha considerado importante en la planificación ha sido el hecho de que la experiencia integrase todos los objetivos propuestos para el área de música y educación plástica y visual que establece el currículo oficial de la Comunidad de Madrid (Decreto 23/2007) en 4º de ESO.

ESTRATEGIAS Y ACTUACIONES. *UpStairs: always going up*. El proyecto interdisciplinar

Hemos desarrollado un proyecto didáctico interdisciplinar y transversal guiado por tres aspectos vertebrados entre sí a través de un eje común formado por la música popular[61] (González Lapuente, 2003), el género y la adolescencia:

En relación con el primer tema de la música popular, hemos conformado un grupo musical integrado por el alumnado de la clase de música de cuarto de la ESO: *UpStairs*.

Así pues, el primer tema se ha basado en la elaboración de un disco que ha constado de siete temas arreglados y compuestos en el aula que se han grabado en un estudio profesional.

En paralelo y con la pretensión de abordar de forma integral la temática hemos elaborado con otro grupo de cuarto de la ESO, en este caso en la asignatura de educación plástica y visual, una campaña publicitaria del grupo: con la realización del logotipo y de los carteles y camisetas del grupo. Además, el alumnado ha elaborado la página web del grupo y un audiovisual.

El grupo de cine del centro, integrado por 6 alumnos/as y un profesor responsable, ha grabado un audiovisual como resumen o *making-of* del proceso de elaboración y grabación del disco.

El Género ha representado el elemento transversal que ha guiado el desarrollo del proyecto con el objetivo de hacer consciente al alumnado de los estereotipos de género que invaden la música popular. Para ello hemos contado con la colaboración de la Dirección General de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Madrid a través de dos Agentes de Igualdad, además de un investigador en ciencias sociales. Con este equipo hemos elaborado dos grupos de discusión con alumnado del centro para analizar la percepción del mismo sobre los estereotipos de género en la música popular.

A su vez, nos hemos propuesto elaborar, desde el grupo de música de 4º ESO, un mapa de gustos musicales del centro, para su posterior análisis en relación con los estereotipos de género. En este sentido el alumnado ha realizado una investigación para constatar qué músicas se escuchan en el centro. Para ello, han diseñado un cuestionario (validado por el investigador colaborador), que han administrado a todo el alumnado de segundo, tercero y cuarto de ESO. Finalmente, dichos cuestionarios se han volcado y clasificado, aportando una valiosa información sobre la variedad de estilos musicales que se escuchan en el centro y su vinculación con los estereotipos de género.

[61] Con la terminología de música popular, que deriva del acrónimo inglés POP, nos referimos a aquella música dedicada al entretenimiento de grandes masas de población, y que abarca una inmensa variedad de géneros.

Se ha pretendido en definitiva abordar desde una perspectiva interdisciplinar, transversal y multidimensional el tema de la música popular en la adolescencia desde la perspectiva de los estereotipos de género.

RESULTADOS. Todo lo expuesto se ha reflejado en los resultados académicos, especialmente en el área de música. Así el porcentaje de aprobados ha sido de más del 95%. Ha suspendido una alumna. Sin embargo, el porcentaje de aprobados el curso anterior fue del 55%. Este representaba uno de los objetivos concretos donde la mejora que ha experimentado ha sido significativa.

En el área de educación plástica y visual, el porcentaje medio de aprobados ha sido del 75%, 77% en el grupo de 4ºC y 73% en el grupo de 4ºAB Div. En este caso se pone de manifiesto una mejora de los resultados en la tercera evaluación, pasando de 12 a 14 de un total de 18 en 4ºC, y de 14 a 19 de un total de 27 en 4ºAB Div. Recordemos que el proyecto se desarrolló durante la tercera evaluación en el área de educación plástica y visual.

CONCLUSIONES. Propuestas de modelos integrales para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de Secundaria

El proyecto surgió como una herramienta para desencadenar un proceso de transformación en el aula, tanto desde la perspectiva del aprendizaje como de la enseñanza, y a través del eje transversal formado por la creación artística y la participación activa del alumnado. Así, hemos comprobado el éxito del proyecto, debido a su carácter auténtico, con la participación de un amplio abanico de agentes implicados, inclusivo y reflexivo, en el que distintos lenguajes se han fundido en una única manifestación artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acaso, M. (2013). Reduvolution. Madrid: Paidós Ibérica.

Aróstegui, J.L. (2000). Democracia y currículum: la participación del alumnado en la clase de música. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Burnard, P. (2012). Musical Creativities in Practice. Oxford: Oxford University Press.

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM de 29 de mayo de 2007)

Fautley, M., y Savage, J. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school The arts Drama, Visual Art and Design*. Avingdom: Routledge

Giner de los Ríos, F. (1969). Ensayos. Madrid, Alianza

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, Ashgate.

Hannaford, C (2005). *Smart moves.Why learning is not all in your head (2ªed)*. Utah: Great River books.

Kilpatrick, T. H. (1918). The Project Method, Teachers College Record, 19, 319-334.

Lage, C. (2015). *Música e imágenes: un estudio de Investigación en tercero de Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis Doctoral Inédita). UCM, Madrid.

Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación. Barcelona:* Planeta

Martínez Rodríguez, J.B. (2005): Educación para la ciudadanía. Madrid, Morata.

MECD (2014). Sistema estatal de indicadores de la educación 2014. Madrid, MECD

Swanwick, K. (1999). Teaching Music Musically. London: Routledge.

Miell, D. and Littleton, K. (eds) (2004). Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives. London: Free Association Books.

Sawyer, R. K. (2003). Group creativity: Music, theater, collaboration. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Webster, P. (1992). Research on Creative Thinking: The assessment literature. En R.C. Colwell y C. Richardson (Eds), The new handbook of research on music teaching and learning, New York, Oxford University Press.

Proyecto de innovación educativa en un centro integrado de Formación Profesional. Primeros resultados de la experiencia en tecnología

Eva Belén González Izquierdo, Bartolomé Rubia-Avi

INTRODUCCIÓN. El uso tecnológico dentro del aula es complicado, y si además le añadimos el trabajo colaborativo y la integración en un centro de formación profesional con unas características muy específicas, estamos sumando un problema más a nuestra función como docentes. Diferentes circunstancias lo complican. La situación de los centros, la dotación, la cultura de usos tecnológicos del profesorado, del alumnado, sus familias, que sigue el cambio por el que nuestra sociedad, está pasando hacia la de la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005) lo que nos lleva a un replanteamiento de la práctica educativa. Surgen interrogantes que van a ser respondidos a través del método de caso (Stake, 1998). Según Stake (1998, 17): “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la compresión de otros. La primera obligación es comprender este caso.”

Entendemos que la propuesta que estamos llevando a cabo está supeditada al contexto donde nos encontramos, por ello es necesario reflejar brevemente cuáles son las características que determinan nuestro centro y cómo hemos iniciado el proyecto a la par de la investigación, y en último lugar presentar las primeras conclusiones a las que hemos podido llegar.

PROYECTO. Todo el trabajo realizado en CIFP “La Santa Espina” comenzó su andadura el curso escolar 2012/2013, por 11 profesores/as motivados/as y con ganas de conocer, ampliar conocimientos y compartirlos. Podemos decir que nace como tal cuando es aprobado por la Dirección y el Claustro de profesores/as. No ha sido fácil arrancar. Por ello queremos señalar lo importante que fueron nuestras reuniones grupales durante dicho año escolar, que nos hacen darnos cuenta que cada uno de nosotros/as tenemos diferentes ritmos de aprendizajes.

Realmente estas reuniones grupales han estado acompañadas de charlas en los pasillos, en tiempos de descanso, en las comidas, en el café,… Pero no sólo diálogos cara a cara, también comunicaciones a través de los correos electrónicos, whatsapp, notas en los escritorios,.... para poder llevar al aula, a nuestro alumnado, aquellos aspectos que nos inquietaban como profesorado, por ello nos hemos formado, nos estamos formando y estamos aplicando TIC en nuestras aulas. Es sin duda un gran esfuerzo por parte de todos aquellos que se han implicado, este esfuerzo es digno de agradecer, y por ello hay que darlo a conocer a otras comunidades educativas.

La finalidad de este grupo de profesores no es otra que poder mejorar y adaptar la práctica a las necesidades de la sociedad actual y poder así facilitar un espacio de trabajo colaborativo y constructivo, que mejore un proceso de aprendizaje más significativo, que pueda ser más motivador para el alumnado y que estemos más cerca de unas enseñanzas de calidad, de esta forma nuestro centro será un centro TIC.

En la primera reunión nos hicimos unas preguntas de autoevaluación respecto a la tecnología, los resultados fueron desalentadores, aun así hemos dado forma a nuestro proyecto y este a la investigación.

No miramos atrás, queremos mejorar, pues el objetivo general que se persigue es mejorar la calidad educativa. Como toda acción que se desarrolla de mejora en innovación debería perseguir dicha finalidad. La pregunta o interrogante que se nos genera es muy simple ¿Cómo mejoramos la calidad educativa? para responder a esta cuestión el grupo de profesores/as plantea unas necesidades y unos objetivos que se irán resolviendo a lo largo del curso. La calidad educativa va ligada a la innovación, por tanto comenzamos por los objetivos que pretendemos conseguir con la innovación educativa, sin perder de vista nuestro contexto. Esto genera unos objetivos que pueden parecer muy sencillos pero que para nuestra comunidad educativa está suponiendo un gran esfuerzo. Después de la pequeña auto- evaluación decidimos manejar diferentes herramientas básicas de TIC, como puede ser un blog, wiki, incluso el funcionamiento de la nube, que en un principio fue dropbox, foro para el profesorado, hasta poner en marcha una plataforma educativa, decantándonos por la ofrecida por la Junta de Castilla y León para los centros educativos. Debemos ser conscientes de una serie de necesidades que detectamos y que vamos resolviendo a medida que se desarrolla el proyecto.

CONCLUSIONES PARCIALES. Tras la primera reunión pudimos llegar a la conclusión que solamente se usaba la tecnología como herramienta de preparación para las clases. Teníamos otras cuestiones a tratar que nos darían una visión objetiva de nosotros mismos respecto a las TICs, pero no fueron necesarias pues las respuestas fueron unánimes y nos arrojaron un resultado de un nivel bastante bajo. A la semana siguiente volvimos a reunirnos y empezamos a tomar decisiones, comenzamos viendo los usos del dropbox, familiarizarnos con el vocabulario, a la vez estuvimos gestionando la manera de recibir formación. Solicitamos como centro un Plan de Formación al Centro de Formación e Innovación Educativa del Profesorado en Valladolid (CFIE). Además de la ayuda recibida y apoyo de la Universidad de Valladolid (UVA) a través del profesor B.Rubia-Aví que ha acudido al centro para orientarnos, ayudarnos y asesóranos en diferentes aspectos, principalmente referidos a metodología, ya que la procedencia de la mayoría del profesorado carece de formación específica en pedagogía.

Siguiendo los objetivos específicos que nos planteamos conseguir como grupo de trabajo en un primer lugar "manejar diferentes herramientas básicas de TICs" sigue su curso. Nos encontramos en un momento de formación sobre google drive y el manejo del aula virtual. Descartamos el dropbox, uno de los motivos fue la capacidad de almacenamiento, aun así nos sirvió como práctica educativa e iniciación en conceptos como la nube. Con esta formación pretendemos poder "usar y manejar por el profesorado la plataforma de la web CyL", de hecho ya la estamos usando, pero no todos los profesores/as lo han puesto en marcha dentro de sus clases y asignaturas en este curso escolar. Por ello el objetivo "poner en marcha el aula virtual dentro de la práctica educativa - incorporarla en nuestro día a día - para que el alumnado la empiece a usar", aún no es posible dar conclusiones, pero podemos adelantar que no está siendo sencillo. En último lugar señalar que creamos un foro de profesores dentro de un grupo de trabajo denominado PIE en el aula virtual, que respondería al objetivo "crear un foro de profesores dentro del aula virtual", en primer lugar se ubicó en Facebook, pero no tuvo éxito, por lo que seguimos prefiriendo las reuniones

presenciales entorno “al café.”

Hasta este momento cada profesor/a usaba la tecnología para trasmitir o comprobar, no se esperaba nada de ellas. Estamos avanzando poco a poco, cada profesor/a hace lo que puede, es decir, el grado de implicación es diferente, los motivos son; el tiempo y conocimiento o desconocimiento en TIC. Lo que respondería a una cuestión de carácter general ¿Qué problemas se encuentran con las TIC en el centro?, al que añadimos los medios materiales como conexión y una aula de informática bien preparada, además del conocimiento de nuestro alumnado sobre el tema. La gran diferencia con lo que se venía haciendo es la coordinación, sistematización, aunar criterios, ir “todos” hacia la misma dirección. Estas reuniones nos han sido de gran ayuda y hemos podido realizar actividades y trabajos colaborativos, lo que genera una gran experiencia para nosotros y para los alumnos/as. Genera el espíritu de superación ante las necesidades que se plantean, nuevos retos con los medios con los que contamos.

Todo lo que hemos visto hasta el momento entraña gran dificultad, pero solamente es la imagen del inicio del cambio, del comienzo hacia nuevos retos y experiencias. Por ello como profesores creemos que debemos seguir trabajando con TIC, llevarlas al aula, continuar con este proyecto. Según Ochoa (2008; 43) "el espacio cibernético es un espacio social. Gordon Bell plantea que no es una revolución tecnológica sino un cambio en la forma en que se relacionan las personas y que al cambiar éstas cambian nuestras formas de hacer negocios, de estudiar, de trabajar.... “. Nuestro alumnado es y debe ser lo más importante, la formación profesional les acerca al mundo laboral y en su entorno cotidiano usan tecnología compartida, por lo que el incorporar en el aula las TICs es necesario, les va a beneficiar en un futuro, ¿cómo? Simplemente y únicamente para que no les resulte extraño cuando se lo encuentren fuera del contexto escolar. Quienes lo tienen que hacer posible somos nosotros. Y No podemos hacer una innovación educativa en tecnología sin formaciónn tanto a profesores como alumnado. Por eso esta pequeña experiencia con TIC nos abre las puertas a seguir trabajando, no perder la motivación.

Queremos dejar constancia de lo complicado que es realizar tareas con TIC en un centro de formación profesional desde esta perspectiva de construcción, cooperación y colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Mackernan, J (1999)*” Investigación acción y currículum”* Madrid; Morata.

Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1999) “*Metodología de la investigación cualitativa*” Málaga; Aljibe.

Stake, R. (2010) “*Investigación con estudio de casos”*. Quinta edición. Madrid: Ediciones Morata.

CIFP “La Santa Espina”. Plataforma educativa del Centro. Web official.
(**http://cfasantaespina.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi**)

Ibáñez, J. (Coord); Ochoa, P. (2008)" Cambios en la organización e innovación educativa". Innovación educativa y usos de las TIC". ISBN: 978-84-7993-055-4 Sevilla. UNIA.
(http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2524/innovacioneduc2008.pdf?sequence=1)

UNESCO (2005) "*Hacia las sociedades del conocimiento*" Francia. Jouve. (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF)

@conmivozmisderechos

Javier Hernández García, Marina Martín Yanes, Maribel Castrillo Piñero

En octubre del 2013 la Asociación Solidaria Mundo Nuevo en Tenerife, inició un proceso de reflexiones internas, con el objetivo de generar sinergias para afrontar una línea de actuación común, en la atención especializada a la infancia y la familia. De esta manera surge Proyecto Hogar, un servicio insular de carácter integral y de abordaje interdisciplinar, que responde a las necesidades sociales de atención especializada que presentas los niños y niñas de Tenerife y sus familias; tanto en su entorno, como en otras alternativas de convivencia en los casos donde es necesaria la separación temporal.

De los diferentes servicios que componen proyecto hogar hay uno que se denomina Servicio Insular de Promoción Infantil y que lo llevan a cabo dos pedagogas y un pedagogo. Este servicio está orientado a promover el bienestar infantil adoptando una perspectiva desde los Derechos de la Infancia en diferentes ámbitos de intervención favoreciendo y potenciando los factores protectores.

La promoción y protección del bienestar de la infancia se ha de transmitir a todos los agentes políticos, sociales, económicos y de cualquier otra índole en Canarias para mejorar la vida de los niños y niñas, reconociendo y aplicando sus derechos.

Entre las diferentes actuaciones llevadas a cabo por el servicio queremos destacar el Concurso de Fotografía “Los Derechos de la Infancia”. Desde Servicio Insular de Promoción del Bienestar Infantil queremos utilizar este recurso para visualizar su realidad y promover de esta manera los derechos de la infancia.

OBJETIVOS.
Promover el Bienestar Infantil.
Adaptar los Derechos de la Infancia en términos comprensibles para y por los niños y niñas.
Visibilizar la participación de los niños y niñas y dotarles de voz, como protagonistas del entorno en el que viven.
Sensibilizar sobre los Derechos de la Infancia en el contexto escolar.
Favorecer capacidades parentales y sociales hacia los buenos tratos a la infancia.
Acompañar a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje e interiorización de sus derechos trasladándolos a la convivencia familiar.

LÍNEA ESTRATÉGICA DE TRABAJO. Escenarios formativos: evidencias y voces desde las aulas.

MÉTODO. Desde Servicio Insular de Promoción del Bienestar Infantil se ha realizado un estudio para detectar las necesidades de la Infancia de los niños y niñas de entre 8 y 13 años de edad de la isla de Tenerife. Hemos rescatado parte de esa información en forma de expresiones literales de la voz de los niños y niñas que queremos utilizar junto a una selección de fotografías del Concurso de Fotografía “Los Derechos de la Infancia” que nuestra asociación organiza cada años. Queremos utilizar este recurso

para visualizar su realidad y promover de esta manera los derechos de la infancia. Queremos que las personas que vean estas fotografías y lean la frase escrita por un niño o niña puedan generar un proceso de diálogo interno y continuar la conversación de forma explícita mediante un libro que recogerá las reflexiones que se generen en el momento.

Educación expandida y Educación Musical: un estudio de caso

Almudena Ocaña Fernández, Mª Luisa Reyes López

El Proyecto Gorgoritos promueve la creación de comunidades sonoras de aprendizaje para desarrollar los procesos de enculturación musical a través del compromiso con el aprendizaje colaborativo generando un espacio permanente de convivencia en torno a la música. Se busca favorecer la cohesión social por medio del fomento de la participación en actividades culturales y de la innovación educativa. Su filosofía se fundamenta en una concepción de la crianza respetuosa, afectiva y comprometida en la que la familia y el contexto social tienen un papel importante. Las actividades que desarrolla se basan en resultados de la investigación en las áreas de en educación musical temprana, aprendizaje colaborativo, desarrollo de competencias para la vida, de habilidades blandas y de procesos de interacción social.

El trabajo que presentamos es un estudio de caso dentro del proyecto I+D Nacional titulado “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía” desarrollado por el grupo de investigación ICUFOP cuyo propósito es comprender prácticas de aprendizaje invisible y educación expandida representativas de las nuevas ecologías del aprendizaje. “Gorgoritos” se presenta como un caso intrínseco que nos permite analizar tanto las modalidades de participación ciudadana e intercambio de saberes como el desarrollo de habilidades blandas.

Para aproximarnos al caso se están utilizando las siguientes herramientas de investigación: a) Observaciones de sesiones; b) Vídeos aportados por las familias; c) Entrevistas con las familias; d) Entrevistas con las docentes; e) Entrevistas con los estudiantes en formación que acuden al Aula como observadores; f) Entrevistas con los representantes institucionales y agentes sociales vinculados; g) Análisis de los documentos generados en el Aula (programación, diarios de clase, recursos, redes sociales…).

Como resultados parciales de este trabajo en desarrollo actualmente podemos adelantar que los niños y las niñas que participan habitualmente en las comunidades sonoras de aprendizaje mejoran su flexibilidad cognitiva ajustándose de forma ágil a las demandas lo que les permite cambiar de perspectiva de manera más fácil, ágil y diferente. También hemos podido comprobar que el espacio musical compartido favorece la autorregulación emocional y promueve el desarrollo de emociones saludables evitando las disruptivas. La capacidad de mantener la atención se desarrolla por encima de los estándares generalizados y consiguen evitar actuar de manera impulsiva respondiendo de forma flexible al cambio. Gorgoritos constituye un espacio de aprendizaje incluyente (Cobo, 2011) tanto desde lo institucional como desde lo experiencial pues permite combinar entornos, comunidades y contextos. Este espacio educativo permite la creación de conocimiento durante el proceso y la experimentación con nuevos elementos. Se produce un “peer-based learning” no solo entre los niños y niñas participantes sino también entre las docentes y las familias. En este proceso partimos de la creación y la reflexión para avanzar a la etapa de reflexionar y compartir, siendo esta última etapa el germen de la nueva cultura promovida por el espacio investigado.

Comunidades de prácticas educativas y narrativas: una propuesta desde la experiencia de profesores indígenas de Chiapas y Oaxaca

Adán Hernández Morgán

Comunidades de prácticas educativas y narrativas: Una propuesta desde la experiencia de profesores indígenas de Chiapas y Oaxaca, es una apuesta ético política que nace como desde abajo por profesores indígenas de los Altos y Selva de Chiapas, e Istmo Costa de Oaxaca. Profesores que, conscientes de su realidad y contexto, entienden la educación como proyecto de transformación a través del reconocimiento del otro como “legítimo otro” con quien se construyen en relación simétrica de comunicación y de acción. Nuestra intención como colectivo docente es hacer evidente nuestras experiencias docentes a partir de nuestras vivencias cotidianas en las aulas, aquello que nos afecta, que acontece en el seno nuestras experiencias, lo que Contreras (2010) denomina como una experiencia lo que vives, lo que te afecta, algo que te pasa. El uso de la narrativa como herramienta metodológica que permite acceder a los contextos, a los significados y sentidos de los profesores y profesoras que comparten su vida con el mundo, recordándonos que la vida en colectivo se construye y se reconstruye de manera permanente. Este colectivo 43 X 43 inicia sus actividades reflexivas a partir de un hecho doloroso como el ocurrido a los jóvenes de Ayotzinapa, ahí donde se encuentra aquello que nos hace saber que las cosas no están bien, que no estamos más cómodos con lo que ocurre a nuestro alrededor, que la vida de 43 jóvenes silenciados se multiplica cada vez que no son respetados los derechos educativos de los niños mexicanos menos favorecidos, de los niños pertenecientes a diferentes pueblos originarios que conforman este México diverso.

De alumno a divulgador marino con la experiencia interactiva Acui¿Qué?Cultura

Anastasia Porta Vales, María Del Carmen Mato Carrodeguas

Para fomentar la Didáctica de las Ciencias Experimentales se realizó una investigación-acción durante dos cursos lectivos en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Acuicultura, Gran Canaria. En el ámbito de la enseñanza de las ciencias y de la Educación Ambiental, las visitas a museos y ferias de ciencias son un recurso de aprendizaje dentro de la educación formal. Estas salidas de aprendizaje permiten acercar al estudiante a la sociedad, integrando su saber con el desarrollo científico-tecnológico. Para fomentar la Educación de Adultos, los educandos se convirtieron en divulgadores científicos y así poder utilizar la información en contextos cambiantes y afrontar diferentes retos a lo largo de la vida (Sanmartí, Burgoa y Nuño, 2011).

El objetivo fue despertar vocaciones científicas entre los jóvenes. Además, estimular la ccreatividad, curiosidad y la interacción con el entorno. Para difundirla a toda la sociedad, se diseñó y presentó la experiencia en la Feria Internacional del Mar, Las Palmas.

La secuencia de la visita didáctica guiada se conformó en base al currículo del ciclo (BOE-A-2012-2582) y se dividió en nueve localizaciones respecto a los contenidos de los módulos formativos.

Se llevó a cabo una divulgación estudiante especialista-estudiante, sobre un área de las Ciencias, la Acuicultura.

Se evaluó la perspectiva social de la Acuicultura mediante un cuestionario pre-visita, elaborado como actividad de aula, para que el alumnado conociera las etapas de la investigación social. Con la experiencia interactiva el alumnado ha ganado confianza en el discurso divulgativo gracias a metodologías didácticas activas, además de potenciar la conservación de los ecosistemas marinos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BOE-A-2012-2582.: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-2582>

Sanmartí, N., Burgoa, B. y Nuño, T. (2011). ¿Por qué el alumnado tiene dificultad para utilizar los conocimientos científicos escolares en situaciones cotidianas?. *Alambique*, 67, 62-69.

Satisfacción del alumnado con la utilización de la MRPI en ecología de 2º ESO

David Rosa Novalbos, María Mercedes Martínez Aznar

INTRODUCCIÓN. Implementada una unidad didáctica (UD) de ecología en 2º de educación secundaria (ESO), diseñada y contrastada empíricamente con situaciones problemáticas para ser trabajada mediante la Metodología de Resolución de Problemas como Investigación (MRPI), interesaba descubrir el grado de satisfacción con esta metodología desarrollado por el alumnado implicado, así como su relación con el aprendizaje y la construcción de conocimientos nuevos.

OBJETIVOS. Analizar el grado de satisfacción del alumnado con la MRPI y su relación con los logros alcanzados en su aprendizaje.

METODOLOGÍA. Para trabajar los contenidos curriculares de ecología en 2º ESO se diseña e implementa la UD "*Materia y Energía en los Ecosistemas"* centrada en la resolución de situaciones problemáticas mediante la MRPI, tras un entrenamiento y aprendizaje previo de la metodología. Los alumnos trabajan en grupos cooperativos resolviendo las situaciones problemáticas como problemas de lápiz y papel, mediante una plantilla de resolución con las fases a seguir y con la ayuda del material complementario seleccionado y elaborado por el profesor cuya entrega está en función de su demanda por los alumnos para avanzar en su resolución.

El grado de satisfacción y las actitudes de los alumnos sobre la propia MRPI se indagan con un cuestionario tipo Likert de 12 preguntas, con un espacio en blanco para ampliar las respuestas, que se puntúan en una escala de cinco valores. Está confeccionado en torno a cuatro organizadores:

- Características de la MRPI.
- Metodología de trabajo.
- Autoconfianza del alumno.
- Transposición de conocimientos.

Los resultados se obtienen mediante la descripción y análisis de los porcentajes de las respuestas obtenidas en cada pregunta, analizando de forma agrupada las dos opciones más desfavorables (1 y 2) y las dos más favorables (4 y 5). Además, se realiza un análisis cuantitativo comparando dos grupos de igual tamaño al 50% de los alumnos, los que seleccionan las mejores valoraciones respecto a la MRPI (con más alta satisfacción) y los que seleccionan las peores (con más baja satisfacción), respecto a sus resultados en la prueba final de evaluación (examen).

RESULTADOS. Los alumnos reconocen satisfacción con la MRPI y la enseñanza-aprendizaje a través de ella, así como su utilidad para transferir sus procedimientos a otras asignaturas, aunque sólo una pequeña parte de ellos la creen útil para su aplicación a situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, dicha satisfacción no se relaciona con los resultados de los aprendizajes conceptuales obtenidos en la prueba

final de evaluación, es decir, los alumnos no están condicionados por sus resultados académicos.

CONCLUSIONES. El estudio empírico realizado sobre el diseño e implementación del conjunto de situaciones problemáticas de la UD de ecología ha generado en los estudiantes un grado de satisfacción elevado con la MRPI y actitudes positivas hacia la ciencia, además de facilitar y potenciar el trabajo de las concepciones alternativas para permitir el cambio conceptual, la reelaboración de los aprendizajes sobre ecología y la construcción de las diferentes dimensiones de la competencia científica.

El aula de Educación Infantil como objeto de investigación y conocimiento

Pilar Fernández Martínez, Isabel Gallardo Fernández

El trabajo que presentamos se inserta en un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre las *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil*. Ponemos la mirada en la planificación conjunta entre la investigadora y la maestra del aula de 5 años para escribir un texto expositivo mediante un modelo de secuencia didáctica.

Pretendemos explicitar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de Educación Infantil (EI). Este planteamiento está justificado por el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje (Mercer, 1997).

El **propósito** de esta Comunicación es mostrar la relevancia de la planificación conjunta entre una investigadora y una maestra de EI que permite organizar la intervención en el aula; reflexionar conjuntamente y *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas de EI. Para ello, acordamos el papel que tendríamos cada una en la ejecución de la investigación. La investigadora graba las sesiones, en vídeo o audio, para facilitar el análisis.

En lo referente al trabajo en el aula, decidimos que, tanto los contenidos como el tema debían surgir de los intereses de los niños. Acordamos que la maestra, como ha hecho en otros proyectos de trabajo, preguntaría a los niños para determinar el tema. Registraríamos lo que ocurría para, posteriormente, analizarlo y decidir el camino que nos parecía más adecuado seguir.

Consideramos que la **metodología cualitativa** es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas ya que supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

En cuanto a **resultados y conclusiones** hay que resaltar que el pensamiento de la maestra, así como su concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, son acordes con sus prácticas de aula. El análisis de los datos extraídos de la investigación reafirma las concepciones que manifiesta en la entrevista realizada. Ello demuestra que las intervenciones de la maestra favorecen el aprendizaje de la lengua escrita, y, muy particularmente, de la producción de textos expositivos en Educación Infantil.

Los resultados de esta investigación pueden ayudar a otros maestros a reflexionar sobre sus propias prácticas. En consecuencia, también pueden ser un buen instrumento para la formación de maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Flipped classroom y aprendizaje cooperativo: una propuesta de renovación pedagógica para la formación inicial de docentes en la sociedad de la información y el conocimiento

Juan Lorenzo Lacruz, Javier Sarsa Garrido, Ana Cristina Blasco Serrano

Tras varios años de experimentación metodológica y reflexión investigadora crítica, se aporta esta propuesta pedagógica y didáctica como resultado sistemático de un proceso integral de ensayo, error y mejora que se enmarca en la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria, en una materia centrada en la educación en la sociedad del conocimiento. El equipo docente e investigador que la impartimos consideramos que se presta, y requiere, de una profundización actualizada dado, por un lado, las condiciones técnicas y logísticas del contenido en sí, y por otro lado, por los condicionantes contextuales que marcan de manera específica la formación inicial de docentes en el actual contexto de la universidad española. Es por ello que se plantea esta propuesta, basada en el uso praxológico de las TIC aplicadas desde un punto de vista crítico y renovador, que pretende adecuar y mejorar la calidad real y significativa de los planes de estudio de magisterio.

El principal objetivo que engloba esta propuesta es el de potenciar unos espacios y canales de aprendizaje autónomos y cooperativos que vehículen procesos de enseñanza y aprendizaje formativos para el desempeño de la función docente del siglo XXI. La justificación de esta decisión metodológica reside en la acuciante necesidad de renovar, mediante la experimentación, la evaluación real y la mejora en la práctica, los usuales planteamientos educativos memorísticos, desmotivadores, pasivos y ausentes de interdependencia positiva. Estas limitaciones y carencias entendemos que deberían ser sorteadas mediante una redefinición de las coordenadas tradicionales alumno-maestro y sus relaciones dialécticas, de los lugares de autoformación y aprendizaje colectivos, de los soportes y recursos didácticos para implementarlos, de las metodologías activas y cooperativas como motor del cambio y de una aproximación curricular que trate de engarzar, en la medida de lo posible, los planteamientos de la clase invertida o *flipped classroom* a los planes de formación docente inicial. Por otro lado, dentro de las variables pedagógicas y prácticas que se pretenden armonizar, se hace uso de una maximización de las técnicas Freinet como recurso fundamental al entrar en concurso con las TIC, tratando de aplicarlas de forma actualizada y contextualizada desde un punto de vista paradigmático que integre los principios del paidocentrismo, la globalización curricular, el aprendizaje autónomo y participativo y un perfil docente no directivo y promotor de situaciones de aprendizaje, en suma, facilitador de recursos para el aprendizaje a lo largo de la vida.

De manera sistematiza y secuenciada se presenta en esta comunicación un diseño de actuación docente integral, en proceso de implementación, que viene siendo gradualmente desarrollado de forma acumulativa por un equipo de docentes comprometidos con la renovación pedagógica y con el desarrollo de unas nuevas prácticas educativas sean coherentes con las exigencias del EEES y adecuen al mismo los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria, Infantil y en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Escuela de Valores de la Fundación Javier Imbroda

Álvaro Miguel De la Morena Fernandez, Francisco Javier Imbroda Ortiz

Este proyecto nace a través del pensamiento de su fundador, Javier Imbroda, sobre cómo podía utilizar el deporte y la educación (sus dos ámbitos profesionales). Para iniciar el camino, dio a luz la Fundación Javier Imbroda donde se basada en la necesidad vital de ofrecer sus conocimientos, experiencias, y posibles ayudas, para ponerlas al servicio de niños/as que vivan una situación de riesgo de exclusión social, o sencillamente, atender a familias que no tienen la oportunidad de ofrecerles a sus hijos estas opciones de mejora en su formación académica, utilizando en todas las situaciones la actividad físico-deportiva como instrumento aglutinador y escuela de vida.

El proyecto, se basa en la idea de otorgar a los jóvenes en riesgo de exclusión social: chicos y chicas de entre 6 y 17 años de la zona centro de Málaga capital, una oportunidad de inserción social. Durante las tardes de lunes a viernes, con horario de16:30 a 20:00 los niños tienen un espacio donde realizar sus tareas escolares, estudiar, realizar actividad física y tener una educación en hábitos saludables a través de una merienda y una ducha. También hay un espacio donde se trabajan los valores y su autoestima.

El carácter innovador del proyecto, está basado en transmitir las habilidades sociales y el afán de superación adquiridos tanto en el aula como en la práctica deportiva para su posterior aplicación en todos los ámbitos de la vida. Se considera innovador, porque la práctica totalidad de recursos que disponen los menores en riesgo de exclusión social están orientados únicamente en el aspecto de las Habilidades Sociales. No existe ningún proyecto capaz de englobar el apoyo académico, la práctica deportiva y el desarrollo de habilidades sociales. Nos encontramos ante nuestro segundo año de vida, y la demanda del recurso por parte de cada vez más familias es hoy en día una realidad. Consideramos que en la sociedad de hoy en día, en la que niños y niñas procedentes de familias sin recursos, que no puedan apuntar a sus hijos a clases particulares o algún deporte, esta escuela de valores, es el recurso idóneo para que niños y niñas puedan disfrutar de un lugar donde mejorar en los aspectos básicos de su vida, como son el académico, el social y el deportivo.

Innovación y buenas prácticas docentes. Enseñanza-aprendizaje del ritmo y notación en el zapateado Flamenco

Rosa de las Heras Fernández

Los tratados de enseñanza de didáctica del baile flamenco, reflejan contenidos como: movimientos, posiciones, actitudes, pasos, coreografías (Martínez de la Peña 1969) y algunos objetivos como codificar el baile y adquirir sentido rítmico y del compás (Espada 1997). Así mismo, sobre el zapateado la legislación nos indica entre sus objetivos, la necesidad de dominio técnico del zapateado dentro de los ritmos del flamenco (ORDEN de 29 de junio de 2005, Boletín oficial de la Junta de Andalucía), para los cuales apenas se nos ofrecen recursos.

Los docentes del baile flamenco, han basado su metodología en la observación, imitación y repetición, (Arranz 1998) común para cualquier tipo de aprendizaje. Los contenidos rítmicos implícitos en el zapateado, se siguen aprendiendo de "oído" pues por un lado el docente de danza no conoce los aspectos rítmicos y por otro lado, el docente de música no tiene conocimientos de zapateado.

La siguiente propuesta de innovación didáctica, pretende palear dicha problemática para procurar una correcta formación rítmica adecuada para el aprendizaje del zapateado. Esta se basa en : 1 asimilación de conceptos rítmicos básicos 2, encajes silábicos para el aprendizaje de las diferentes células rítmicas 2- Creación y transmisión de una notación específica para el zapateado.

Dicho plan de actuación tuvo lugar en un centro de Madrid durante 5 días, con una hora al día de duración, a un grupo de 10 docentes del ámbito del flamenco (De las Heras, 2011). Dicha propuesta fue evaluada a través de una batería de preguntas destinada a conocer sus opiniones con respecto a la metodología impartida.

Las conclusiones derivadas de la aplicación y el análisis de ésta, manifiestan que al grupo sobre el que se implantó la metodología les pareció amena, innovadora y asequible. Siendo probable, que posteriormente la utilicen por tanto en su labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arranz A., (1998) *El baile flamenco,* Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz, S.L.

De las Heras, R. (2011). *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad Juan Carlos.

Espada, R. (1997) *La danza española. Su aprendizaje y conservación,* Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz, S.L.

Martínez de la Peña, T. (1969) *Teoría y práctica del baile flamenco*, Madrid: Aguilar. ORDEN de 29 de junio de 2005, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 136.

Andariegos entre risas y rasguños

Gabriel Benavides Rincón

El presente trabajo recoge, el camino recorrido y los resultados de una investigación desarrollada con un grupo de niños y niñas de primer grado, de una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá, en busca de algunas pistas para comprender los vínculos entre niñas y niños, docentes y familias. Esto en aras de favorecer procesos formativos más armónicos para todos los actores mencionados.

Inicialmente se observó que las expectativas de familias y docentes respecto a la formación de los pequeños no coinciden. Aunque ambos grupos buscan el bienestar de los infantes, las mutuas exigencias que se hacen genera tensiones y conflictos. De ahí que surgió la inquietud de saber si niñas y niños pueden identificar algunos de esos conflictos y ello les motivaría a actuar al respecto.

La metodología empleada, fue la investigación–acción ya que se requería permanente interacción con niñas y niños, hacer muy presentes sus voces y realizar un ejercicio hermenéutico de sus participaciones y acciones. Para el diseño de la propuesta pedagógica, se tuvieron en cuenta los cuatro elementos sugeridos por Noddings (modelar, dialogar, practicar y confirmar).

A nivel conceptual se siguieron los planteamientos de Noddings, en los que es fundamental trabajar a partir de las necesidades del otro y responder de manera solícita a las mismas. El cuidado, requiere de una atención especial a los vínculos cotidianos con los demás, reconocer a los otros, en sus contextos específicos y valorar los aspectos afectivos que vinculan a los sujetos.

Los resultados mostraron que hay dificultades para expresar necesidades propias e identificar las necesidades del otro. Si esto no se logra, resulta complejo abordar los conflictos de manera más cuidadosa y considerada.

Cápsulas curiosas: Microexposiciones escolares itinerantes

Anastasia Porta Vales, María del Carmen Mato Carrodeguas

El alumnado del Ciclo Formativo Superior de Acuicultura, Gran Canaria, ha querido plasmar la esencia de los Centros de Ciencias: prohibido no tocar, prohibido no soñar, prohibido no pensar y prohibido no sentir, con el diseño de microexposiciones escolares itinerantes para divulgar las Ciencias Experimentales. Las microexposiciones (ME) sobre Biología Marina, en concreto, la Acuicultura, incluyeron en el conjunto expositivo un módulo de microalgas y una experiencia interactiva, un “Toca, Toca!” de crustáceos y moluscos, siempre fomentando el reciclaje de materiales en su diseño. Las ferias de Ciencia tienen un papel dinamizador en la alfabetización científica de la sociedad para acercar las Ciencias y fomentar el gusto y apreciación de ésta en el entorno. Estas experiencias de aprendizaje no formal son un recurso indispensable para integrar el conocimiento adquirido en el aula con el bagaje cultural del discente. Para ello, se llevaron a cabo metodologías didácticas activas siempre con el alumnado como sujeto de las acciones divulgativas para potenciar las vocaciones científicas entre los jóvenes y la curiosidad hacia las ciencias experimentales. Para los visitantes estas ferias de Ciencias permiten descubrir conocimientos de una manera amena y divertida mediante un discurso divulgativo realizado por estudiantes especialistas hacia toda la sociedad. Este hecho, favorece un discurso familiar con terminología cercana a la realidad del oyente y por tanto una mayor aceptación por parte del público al evitar un discurso academicista primando así la Didáctica de las Ciencias Experimentales como recurso divulgativo.

Reconstrucción del tejido pedagógico del colegio José Martí IED

Adriana Galvis, Mery Luz Vega

El presente trabajo corresponde a una experiencia pedagógica realizada en el Colegio José Martí (Bogotá, Colombia) entre los años 2012-2015, que consistió en un ejercicio de sistematización y recuperación tanto de los discursos como de las prácticas pedagógicas de la institución en el marco de la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Este ejercicio se generó a partir de la necesidad de revisar y reconstruir permanentemente el PEI del colegio como carta de navegación de toda institución escolar y fue una iniciativa emanada de la coordinación académica y del consejo académico, la cual se puso en marcha mediante la conformación de un equipo pedagógico de docentes en ejercicio vinculados al colegio.
El trabajo se abordó a través de dos categorías que orientaron el proceso y que permitieron rastrear el tejido pedagógico del colegio: armonización de discursos y construcción de coherencia entre discursos y prácticas. Se llevó a cabo en tres fases: diagnóstico, desarrollo de la experiencia y prospectiva.
Los resultados de esta experiencia permitieron afirmar que abordar el ejercicio de revisión del PEI a través de una ruta organizada puede dar lugar a producciones importantes no sólo para el colegio en particular sino para el conocimiento pedagógico en general ya que se construyeron unas categorías de análisis que pueden resultar útiles en otros contextos: *armonización de discursos y construcción de coherencia entre discursos y prácticas.*

Así mismo se puede afirmar que este tipo de ejercicios se pueden convertir en escenarios ideales de reflexión, clarificación y construcción de los planteamientos fundamentales de la propuesta pedagógica de las instituciones de formación básica.

Propuesta para la formación-evaluación por competencias en ciencias: un estudio en el ciclo básico de educación superior

María Esther Téllez Acosta

INTRODUCCIÓN. Teniendo en cuenta la importancia del mejoramiento constante de los procesos de aula, atendiendo a las necesidades particulares de los estudiantes y con el fin de contribuir no solo a la reflexión sino al fortalecimiento del ejercicio docente, se realiza una propuesta metodológica para la evaluación- formación por competencias en ciencias en la educación superior. Dicha propuesta se encuentra fundamentada en estudios anteriores acerca de la evaluación, las competencias (Tellez-Acosta, 2015a) y el diálogo entre la educación media, superior y el perfil profesional (Tellez-Acosta, 2015b) y surge como una alternativa de solución a las dificultades que se presentan en la formación inicial de profesionales cuya base son las ciencias (ingenierías, ciencias de la salud, bioquímica).

OBJETIVOS. Plantear una propuesta de formación- evaluación por competencias en ciencias.
Plantear colectivamente el conjunto de competencias en ciencias de acuerdo con el perfil profesional institucional y los perfiles específicos de las carreras, así como sus indicadores o desempeños para el ciclo de fundamentación y profundización.
Desarrollar un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las ciencias por competencias.
Desarrollar un proceso de participación-formación de profesores universitarios en cuanto a enseñanza-aprendizaje-evaluación de las ciencias por competencias.

METODOLOGÍA. El enfoque de la propuesta es de investigación acción participativa, ya que el trabajo con los docentes los considera como sujetos participes en la interacción con los expertos investigadores (Bernal, 2010). En este sentido, las fases son:
Conformación del equipo: a) grupo interdisciplinar en ciencias (2 docentes de cada una de las áreas del saber científico: química, física, biología y matemáticas) y un experto en educación (pedagogía y didáctica de las ciencias, b) Todos los docentes de la facultad de ciencias básicas.
Elaboración del plan de trabajo del equipo: a) realización de reuniones, b) análisis de documentos en literatura especializada, c) encuestas, entrevistas, diálogos, observación participante, para la construcción de marcos teóricos (conceptualización) y metodológicos.
Intervención y evaluación de la propuesta: participación de los docentes en la construcción de propuestas a ser aplicadas en el aula bajo el enfoque de las competencias y en la teorización.

RESULTADOS. Se ha conformado un grupo interdisciplinar que vincula a los directores de los departamentos de la facultad de ciencias, a un profesor por área y una docente especialista en educación quien lidera el equipo.

Conceptualización de la evaluación en términos de responder a las preguntas clave en los procesos de aula: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿Por qué y para qué? y de las

competencias: carácter multidimensional, con los componentes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer), actitudinal (saber ser), comunicativo (socialización-manejo de un segundo idioma: inglés), contexto (profesional, solución de problemas). Cada uno de estos componentes con unos desempeños que se relacionan con los procesos cognitivos (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación).

CONCLUSIONES. Se resalta que es primordial el continuar en la construcción de modelos contextualizados, particulares, de acuerdo con la misión, visión, el proyecto educativo de las instituciones de educación superior y que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y la actualización de profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Editorial Pearson.

Tellez Acosta, M. E. (2015). “Evaluación Diagnóstica en Ciencias: Una mirada desde la formación por competencias”. II Simposio Internacional de formación de educadores “Miradas contemporáneas en formación docente”, Bogotá D.C. el 06, 07 de Noviembre de 2015.

Tellez Acosta, M. E. (2015). “Diálogo entre la educación media y superior: Una reflexión desde la formación por competencias en ciencias”.2do Encuentro Nacional y 1ro Internacional en Pedagogía, Investigación y Cultura. San Juan de Pasto-Nariño 12, 13 y 14 de Noviembre de 2015.

Proyecto iNFOTUT-2.0: Desde el cuaderno digital compartido a una intervención educativa personalizada

Xabier Mendoza Michelena

El centro principal de atención de la educación debe ser el alumno/a. Se trata de dar un servicio de calidad para que todo el alumnado desarrolle todo su potencial. Para eso es necesario una cultura de mejora continua, es decir, una cultura de autoevaluación de nuestra actividad de forma colaborativa para lograr ser eficientes en un marco de escuela inclusiva.

El proyecto iNFOTUT-2.0 pretende dotar al profesorado de un método y una herramienta que permita un diagnóstico eficaz, rápido y fiable, utilizando todos los datos de todos los profesores sobre cada alumno/a, para poder investigar al alumnado y hacerle una intervención personalizada. Se pretende fomentar en los centros la cultura de medir lo que se hace, para poder gestionar mejor la intervención educativa. En este artículo se explica la experiencia obtenida con el proyecto iNFOTUT-2.0 en un centro público de secundaria del País Vasco.

Utilizando una hoja de cálculo compartida entre todo el profesorado de cada clase, el proyecto iNFOTUT-2.0 busca mejorar la intervención educativa a cada alumno/a y la metodología en la clase, por medio de estas tres líneas de estudio:

- Estudiar las diferentes variables (actitud, trabajo en clase, deberes, relaciones, horas de estudio) y su correlación con los resultados académicos.
- Estudiar la variación de los resultados para una pronta detección de posibles problemas que permitan una eficaz intervención educativa.
- Conocer el número de intervenciones que recibe el alumnado en cada una de las áreas de Golden5.

Esta herramienta iNFOTUT-2.0 conecta los cuadernos digitales de cada profesor de una clase, con el fin de lograr informes personalizados de cada alumno en todas sus asignaturas y variables, anteriormente mencionadas, que inciden en los resultados académicos.

Con esta herramienta conseguimos que los tutores estén informados en todo momento, pudiendo mejorar así su función tutorial con alumnos y familias. Además se optimizan las reuniones del profesorado, como las sesiones de evaluación, evitando que sean una mera transmisión de notas y posibilitando la reflexión colectiva en la búsqueda de la mejor respuesta educativa a cada alumno. En definitiva, se pretende personalizar la educación, a través de la investigación-acción.

Fortalecimiento del desarrollo de capacidades pedagógicas y tecnológicas de los docentes de la Universidad del Bío-Bio, Chile

Paulina Llarena Lagos, Raquel Aburto Godoy

La Universidad del Bío Bío (UBB), a partir de su naturaleza pública, responsable socialmente y estatal, cuenta con un Modelo Educativo, marco general que establece una base conceptual para la docencia. Tiene como propósito la educación integral de los estudiantes, considerando su desarrollo como persona y en las disciplinas. Se operacionaliza a partir del diseño curricular, el que considera el perfil genérico del egresado de la UBB, los perfiles de egreso específicos por carrera, áreas de formación, logros de aprendizaje, planes de estudio, mallas curriculares, programas de asignatura, propuesta de desarrollo didáctico y la evaluación de los aprendizajes. En coherencia con los fundamentos institucionales, El Modelo Educativo declara la centralidad del estudiante y al docente, como gestor y facilitador del proceso formativo, a través de la planificación, diseño y evaluación. O sea, es quien organiza las oportunidades de aprendizaje, implementado diversas actividades colaborativas, utilizando metodologías activas e incorporando las Tecnologías de la Comunicación (TIC) en las aulas. En este escenario, el Área de Desarrollo Pedagógico y Tecnológico, (ADPT), "Fortalece el desarrollo de capacidades pedagógicas y tecnológicas de los docentes de la Universidad del Bío Bío para implementar el Modelo Educativo institucional, por medio de capacitaciones y acompañamiento permanente, en función de una mejor docencia en el aula". El presente trabajo muestra el impacto de un curso de convocatoria abierta, a académicos de distintas áreas disciplinares, orientado a entregar los fundamentos teóricos y prácticos de cómo generar propuestas de actividades que permitan explorar aprendizajes previos en el marco del Modelo Educativo UBB; por medio de análisis iconográfico, lluvia de ideas, exploración de videos, lecturas previas a nivel de exploración, entre otras. Este curso, como otros en al ámbito pedagógico y tecnológico se dictan desde el ADPT, para contribuir al perfil Docente UBB, en la Dimensión Pedagógica: Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar la indagación, el trabajo autónomo y colaborativo del estudiante en su proceso formativo. La metodología de trabajo con los docentes, se enmarca en talleres que contemplan horas presenciales, donde se socializa el Modelo Educativo, se contextualiza en su programa de asignatura, se diseñan actividades para el estudiante, se exponen y retroalimentan, y horas de trabajo autónomo, donde se acompaña de manera individual a los docentes que lo necesiten, para aplicar en el aula la producción de recursos didácticos. Desde esto último se han propuesto modelos de acompañamiento al aula.

Modelos de enseñanza-aprendizaje en la unidad didáctica "mezclas y sustancias puras"

María Mar Hernández Álamos, Sergio Jalón Pascual, Beatriz Robredo Valgañón

INTRODUCCIÓN. A lo largo de la historia se han desarrollado numerosos modelos de enseñanza-aprendizaje (E/A). En el modelo tradicional, la acción pedagógica se establece principalmente alrededor del profesor. El modelo constructivista está basado en una enseñanza activa donde los alumnos construyen su aprendizaje. Las nuevas tecnologías han provocado transformaciones en la enseñanza. El modelo que recoge estas nuevas tecnologías y tiene en cuenta el constructivismo es el denominado Flipped Classroom (FC). En este modelo se transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos.

OBJETIVOS. La presente experiencia consistió en comparar tres modelos de E/A (tradicional, constructivista y FC) en tres grupos de 3º de ESO en la asignatura de Física y Química.

MÉTODO. Enseñar la Unidad Didáctica "Mezclas y Sustancias Puras" a tres grupos de 3º de la ESO, por el mismo profesor, pero con actividades, recursos materiales y metodológicos diferentes. La evaluación se hizo mediante post-test de 15 preguntas. Los resultados se evaluaron mediante el análisis de frecuencias y se usó el test T de Student para la comparación de medias usando el software SPSS statistics 19.

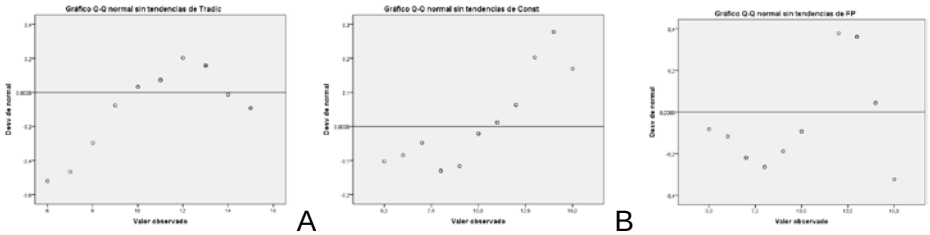
RESULTADOS. Se compararon el número de respuestas acertadas en el post-test por alumno en cada uno de los modelos. El valor medio más alto se obtuvo con el modelo tradicional, seguido del FC ($p<0.01$) (tabla 1). La distribución de las notas en los modelos tradicional y FC siguió una desviación asimétrica negativa; el modelo con mayor asimetría fue el FC.

Tabla 1. Resultados totales de los tres modelos analizados.

	Media ± DS	CV*	Curtosis
Tradicional	11,07 ± 2.5	22	-,851
Constructivista	10,16 ± 2.7	26	-,696
Flipped Classroom	10,64 ± 3.1	29	-1,433

*Coeficiente de variación

Con el modelo tradicional el rango del número de preguntas acertadas fue menor en ambos límites. Con el modelo constructivista se observaron el mayor número de estudiantes que resolvían correctamente la mayoría de las preguntas. Sin embargo, el modelo FC se mostró muy adecuado para los estudiantes con notas medias-altas, pero no para los estudiantes más extremos.



A B C

Fig. 1. Desviaciones de los datos en cada uno de los modelos (A: tradicional, B: constructivista y C: FC)

CONCLUSIONES. Hay diferencias en cuanto a la idoneidad del modelo de E/A según el perfil de los estudiantes basado en las calificaciones. Por tanto, debemos elegir uno u otro modelo en función de las características del alumnado. El modelo constructivista demostró ser el mejor para los alumnos con más nota; el FC para notas medias-altas y el tradicional para notas más bajas. El modelo FC favorece el paso de alumnos con notas cercanas a los contenidos mínimos a notables. Estos métodos innovadores que requieren de trabajo autónomo por parte del alumnado necesitan un periodo de adaptación, que parece ser muy costoso para los estudiantes con bajas calificaciones.

“Physical Activity, Health and Leisure: My training plan” (Proyecto Europeo TACCLE2 de Educación Física: “Actividad física, ocio y salud. Mi plan de entrenamiento”)

Xabier Mendoza Michelena

INTRODUCCIÓN. El objetivo principal de la educación es la preparación del alumnado para la vida que les toque vivir, donde la salud es de vital importancia hasta la vejez. La Educación Física debe educar en la adquisición de hábitos saludables.

OBJETIVOS.
Adquirir hábitos saludables.
Ser autónomo/a en el cuidado de la salud.
Realizar un plan de entrenamiento partiendo de test de condición física y de mediciones antropométricas.
Utilizar recursos tecnológicos a nuestro alcance con el fin de controlar nuestro entrenamiento.

METODOLOGÍA. Se utiliza una metodología partiendo de la realidad de cada alumno/a, convirtiéndoles desde un principio en protagonistas. El soporte teórico está en un blog. Cada alumno/a dispone de una cuenta google con las aplicaciones: gmail, classroom, youtube, drive y maps. Se utilizan otras aplicaciones: slideshare, twitter, Facebook, vimeo, scoop.it, pinterest.
El alumnado toma mediciones antropométricas de su cuerpo y realizan de forma autónoma unos test de condición física. Mediante hojas de cálculo cada alumno/a obtiene unos índices que debe valorar, comparándolos con los obtenidos por sus compañeros/as.
Cada alumno/a mediante de una hoja de cálculo obtiene diferentes zonas de entrenamiento y diferentes formas de medición de la intensidad (tiempo, velocidad y frecuencia cardíaca).
Cada alumno/a dependiendo de los medios tecnológicos que disponga decide la forma de controlar su entrenamiento. Los medios a utilizar pueden ser: cronómetro, velocímetro (una aplicación en su smartphone), pulsómetro.
En el diseño de cada sesión de entrenamiento, con la ayuda de Google Maps, los alumnos/as deciden dónde van a entrenar. Miden distancias con Google Maps y toman referencias con “Street View”.
Cada alumno/a realiza su plan de entrenamiento de unas 28 semanas de duración. Todo el trabajo se hace a través de classroom incluyendo la evaluación, los comentarios del profesor y la nota obtenida. El alumnado accede a classroom tanto a través de ordenadores como de sus teléfonos móviles.

CONCLUSIONES. La utilización de las TIC permite una metodología activa, que partiendo de la realidad del alumnado, posibilita que se interesen y se involucren en el tema desde un principio. El alumnado tiene a su disposición el blog, un canal youtube y las redes sociales KirolXabi donde pueden profundizar y continuar aprendiendo.
El empleo de los móviles por parte del alumnado ha mejorado el acceso a la información y a las diferentes aplicaciones utilizadas. El alumnado también los ha utilizado para compartir su trabajo a través de las redes sociales.

De esta manera, el aprendizaje informal (fuera de la escuela) se convierte en una continuación del aprendizaje formal (dentro de la escuela). Esto hace que el alumnado siga interesándose por la asignatura, aunque hayan terminado su etapa escolar.
Desde TACCLE2 se nos pidió que los/as alumnos/as explicaran su experiencia con las TIC en Educación Física. Las opiniones de los/as alumnos/as se recogieron en el siguiente vídeo: “My ICT Experience in PE”.

Formación de Artistas como Educadores: Laboratorio de Actualización Docente. Unidad de Vinculación Artística del CCUT, UNAM. México.

María del Carmen Correa Beltrán

La Unidad de Vinculación Artística (UVA) del Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un espacio de **educación no formal** que ofrece a la comunidad inmediata -niños, jóvenes, adultos y adultos mayores- talleres de diversas disciplinas. A través de la **educación artística** promueve la formación de sujetos capaces de construir conocimiento significativo que impacte positivamente en su vida cotidiana. Apuesta por el proceso educativo como experiencias significativas situadas, continuas y en interacción (Dewey, J. 1938), utiliza las artes como medio para propiciar el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y emocionales así como el de la conciencia en búsqueda de significados para compartir una cultura en sociedad (Eisner, E. 2004).

En 2014 la UVA implementó el Laboratorio de Actualización Docente (LAD), cuyo objetivo es que los artistas que imparten talleres en este recinto reciban formación como docentes: que les permita dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje asertivos y detonen espacios de investigación para la enseñanza de las artes a partir de su saber profesional.

Las actividades que se han llevado a cabo como parte del LAD incluyen asesorías académicas, talleres y seminarios relacionados con:
Diseño de proyectos a partir de distinguir habilidades y capacidades –*conceptos*- que promueven las diferentes disciplinas artísticas.
Desarrollo de ambientes de aprendizaje, mediación educativa y didácticas.
Modos de producción simbólica desde el arte contemporáneo y sus aplicaciones en la educación.
Características y alcances de la Educación No Formal.
A lo largo de dos años, los artistas-docentes que han participado en el LAD han mostrado desarrollo:
Al comprender las diferencias metodológicas entre proyectos de creación artística y proyectos de enseñanza de las artes.
Al plantear con mayor claridad la estructura de sus proyectos de taller: justificación, descripción, objetivos, estrategias metodológicas y pedagógicas, materiales, calendarización.
Al integrar a su práctica docente bitácora y reporte final de actividades, favoreciendo el registro y el análisis de las experiencias y el proceso en el aula.
Al reconocer la labor individual y colectiva para un mismo fin: compartiendo inquietudes, estrategias y experiencias en el aula, ampliando la visión multidisciplinar y de *comunidad* de la UVA.
Al asumirse como investigadores de su propia práctica y comenzar a perfilar metodologías y estrategias docentes personales, sin disociarse de la misión y el contexto de la UVA.

Si bien es común observar que las artes se han enseñado -por tradición- transmitiendo los códigos y las prácticas de las disciplinas con resultados favorables, hoy en día se hace necesario -más que nunca- que el artista sustente su práctica docente sobre

principios metodológicos y pedagógicos basados en una filosofía educativa, para contribuir significativamente en el desarrollo de sujetos capaces de participar en la construcción de comunidades aptas para dar solución a problemas socioculturales, como los que se viven cotidianamente en la zona norte de la Ciudad de México.

Formación de lectores en Brasil: Literatura Marginal y lectura afectiva

Luciéle Bernardi de Souza

Formar lectores en Brasil es una ardua tarea. Con tasas históricas de elevado analfabetismo que fueron reducidas recientemente, el “analfabetismo funcional” aun es significativo, lo que viene generando interés público y académico en el proceso de formación de lectores. Pensando en esto, este trabajo busca compartir una experiencia exitosa de creación de empatía y lectura afectiva del texto literario en una escuela pública periférica de una ciudad brasileña, un contexto educacional singular. Durante mi estancia de práctica docente como estudiante de Letras-Portugués, opté por obras literarias que despertasen la empatía del público adolescente.

Sabemos que el interés y la lectura de textos literarios por adolescentes de baja renta y poco acceso a la cultura letrada son poco significativos. Por eso, leímos conjuntamente el cuento *Uma cota de desprezo*, del escritor y rapper Risdson Dugueto Shabazz, radicado en la periferia de São Paulo y perteneciente al movimiento de la llamada “Literatura Marginal”.

Aprendimos como la opción por una literatura que reflejase el mundo singular de aquellos adolescentes contribuyó para provocar la empatía por el texto e iniciar un proceso de formación de lectores, en sintonía con los conceptos freirianos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esta primera conexión afectiva, los alumnos ampliaron su repertorio de estrategias de análisis e interpretación de textos literarios, comprendiendo conceptos sobre narrativa como tiempo, espacio, personaje o voz narrativa. Esto facilitó la posterior lectura de textos considerados “clásicos” de la literatura universal y brasileña. Se aboga por una aproximación emocional y vivencial al texto literario, antes que el análisis técnico y desapasionado de dimensiones formales.

¡Somos ciudadanos europeos! Implantación y evaluación de este proyecto interdisciplinar para educación primaria

Elena Piñana Martín, Jesús González

Los alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria del colegio CEU San Pablo Sanchinarro han descubierto la Unión Europea mediante el aprendizaje basado en proyectos. Este proyecto interdisciplinar ha consistido en cuatro fases: estimulación, investigación, producción y comunicación.

Creemos que es necesario dar a conocer Europa a nuestros alumnos que son los niños de hoy y que serán los ciudadanos europeos del mañana. Por ello, consideramos que deben conocer que compartimos una historia y un proyecto común con otros países de Europa. Asignamos un país a cada alumno, no repitiendo país dentro de la clase.

La fase de estimulación consistió en un primer momento en un empapelado del colegio con posters de cada país de la UE. La semana del proyecto comenzó con una lectura de cuentos populares de los diversos países de la UE. Cuentos que transmiten valores, que hablan de tolerancia y respeto por las diferencias y nos enseñan características propias de cada país.

En la fase de investigación, partimos de la pregunta ¿Qué comparte España con los demás países? Buscamos el origen de la Unión Europea. Se estableció un debate, una parte de la clase argumentó aspectos positivos y otra parte cuestiones negativas de pertenecer a la UE. La investigación sobre cada país se inició buscando compañeros de otras clases con el mismo país y formando un equipo. Una vez formado el equipo, la investigación debía ser lo más completa posible, desde las montañas, ríos, océanos, mares y países más próximos a su país, hasta aspectos de la cultura y el arte.

En la fase de producción, se inventaron un cuento sobre cada país con los datos obtenidos en la fase de investigación. Algunos grupos redactaron el cuento en inglés y otros en castellano. Después, decidieron el formato de su libro y el diseño del mismo.
Por último, planteamos compartir los aprendizajes con el resto del grupo (3º y 4º de primaria) creando nuestra propia emisora de radio.

Espacio Socio Académico Aula Oberta

Edgar Iglesias, Lara Morcillo

El Espacio Socioacadémico Aula Oberta es un servicio de Centro Abierto situado en el barrio del Raval de Barcelona, desde el que se acompaña socioeducativamente a jóvenes de 15 a 22 años. Trabajamos desde un principio de inclusión socioeducativa generando procesos de acompañamiento y vinculándonos individualmente con más de 60 jóvenes de 16 orígenes culturales distintos. Lo hacemos combinando y desarrollando simultáneamente, desde un principio de equidad educativa las siguientes áreas de trabajo:

- Apoyo y profundización socioacadémica: se cuenta con un equipo educativo amplio, ofreciendo apoyo individual y en grupo. Para ello, se habilitan espacios para el aprendizaje de las bases en áreas específicas curriculares y se desarrollan acciones de orientación educativa.

- Plan para la adquisición de las competencias interculturales se trabajan paralelamente dos ámbitos. El primero, relativo a la expectativa académica de los jóvenes, desde el que se desarrollan talleres desde un enfoque intercultural. El segundo, consiste en establecer nuevos itinerarios entre los jóvenes de Aula Oberta, los dos centros de secundaria del territorio y distintas universidades, a través del acceso de algunos de estos jóvenes a actividades formativas durante los Campus de Verano de las mismas universidades.

- Plan para la inclusión socio laboral: desde la concreción de distintos acuerdos con comercios y restaurantes del territorio, el tejido comercial propicia primeras experiencias laborales a los jóvenes participantes.

- Deporte y salud integral: se disponen de becas deportivas para que los jóvenes realicen actividades físicas en un equipamiento público del territorio. Estas becas son un instrumento para que jóvenes, equipo educativo y centros escolares compartan objetivos de trabajo desde los compromisos que ha fijado cada joven.

Orienta-te. Un enfoque multidisciplinar en orientación para el desarrollo de la carrera en 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través del *coaching educativo*

Marta Virgós Sánchez, María del Henar Pérez Herrero, Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Introducción. El desarrollo para la carrera o proyecto de vida es uno de los ámbitos de trabajo fundamentales del orientador escolar en todas las etapas educativas pero, sobre todo, en educación secundaria cuando el estudiante tiene que tomar decisiones determinantes para su futuro académico-profesional y, por tanto, personal.
La propuesta que se presenta, denominada Orienta-te, se centra en la importancia del autoconocimiento para una toma de decisiones responsable en el alumnado de 4º curso de ESO, a través del trabajo colaborativo y multidisciplinar entre diferentes departamentos didácticos de los centros.
La metodología propuesta para la intervención es el *coaching educativo,* que trata de favorecer la reflexión en el estudiante y potenciar que sea él mismo quien gestione su proceso de aprendizaje y toma de decisiones, convirtiéndole en protagonista activo de su proceso de orientación.

Método. El estudio, de carácter exploratorio y descriptivo basado en encuesta, parte de la reflexión sobre el diagnóstico de necesidades realizado en un centro de educación secundaria del Principado de Asturias, del que surgen necesidades concretas de intervención en materia de orientación académica y profesional en la etapa de la ESO.
El estudio de necesidades ha permitido identificar y conocer carencias relativas a este tipo de orientación con el objetivo de establecer propuestas de mejora para la toma de decisiones centradas en el trabajo participativo y colaborativo de todos los agentes de la comunidad educativa.
A una muestra extraída al azar de 52 estudiantes y 4 tutoras se les ha aplicado un cuestionario *ad hoc* con ítems de preguntas abiertas y cerradas de Likert con 4 niveles de estimación, estructurado en varios bloques: variables sociodemográficas de tutoras y estudiantes, aspectos trabajados en orientación académico-profesional y grado de importancia otorgada a la orientación. Los datos se han analizado con el programa IBM-SPSS (v.22).

Resultados. La información obtenida se hace explícita en los resultados del estudio de necesidades, destacando que el 60% del alumnado considera que no se trabaja el conocimiento de sí mismo ni de los demás, y más de la mitad del alumnado y tutoras, afirman que no se desarrollan aspectos relacionados con las actitudes y competencias personales, ni con el análisis de los intereses personales, y académico-profesionales, muy vinculados a la toma de decisiones. Además, casi un 70% de los alumnos confirma que no han realizado un proyecto de vida personal y profesional, al igual que tres de las cuatro tutoras encuestadas. Tanto las tutoras como los estudiantes consideran que la orientación para el desarrollo de la carrera es fundamental en la última etapa de la ESO.

CONCLUSIONES. Los resultados obtenidos son el punto de partida de una propuesta de programa de orientación para el desarrollo de la carrera basado en el *coaching educativo*, denominado “Orienta-te”, que implica a los diferentes agentes educativos

para apoyar y guiar la toma de decisiones de cada estudiante, adecuándola a sus intereses, actitudes, capacidades, etc., mediante la utilización de las técnicas y estrategias del coaching educativo con la finalidad de mejorar la calidad de la intervención orientadora.

Modelo Pedagógico para la Enseñanza de las Artes. Prototipo: Ballet Clásico como Sistema Complejo de interacciones que promueve la construcción de conocimiento significativo para la vida.

María del Carmen Correa Beltrán

El modelo pedagógico para la enseñanza del ballet clásico es resultado de mi experiencia como bailarina y maestra y de m investigación para obtener el grado de Licenciada en Educación Artística (ESAY-CENART 2013, México). Surgió de la necesidad de conformar y sustentar un modelo pedagógico que sirviera como mapa para conducir su enseñanza, a partir de reflexionar sobre las razones y necesidades de la diversa población que practica ballet y de replantearlo como una metodología dancística que promueve el desarrollo integral de capacidades físicas, cognitivas y emocionales en aquellos que lo practican. Está sustentado sobre la complejidad de E. Morin (1990), la semiótica peirceana (1868-1988), los constructos de G. Kelly ([1956] 2001) y las artes y la construcción de conocimiento de E. Eisner (2004).

En 2014 el modelo se extendió a la enseñanza de la danza contemporánea (UAP, 2014 y UANL, 2015, México) y sirve como plataforma teórica-metodológica para la rama Diseño de Proyectos del Laboratorio de Actualización Docente (LAD) de la UVA, CCUT-UNAM, México. A partir de seminarios de formación docente de danza y artes se integró al modelo el marco *Conceptos* (Bal M. 2002, Ausbel D. 2012 y Eisner E. 2004). En mayo de 2015 se impartió por primera vez en el extranjero a las alumnas de pedagogía de la danza clásica del Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” (CSDMA) de Madrid, España.

El objetivo del modelo es que el maestro de una disciplina artística sustente teórica y metodológicamente su práctica, se convierta en facilitador de información y prepare al alumno de forma integral: física-técnica, sensorial-emotiva y mental-cognitiva. Así mismo, para que promueva en sus alumnos la capacidad de establecer relaciones de sentido entre los distintos campos de conocimiento que intervienen transversalmente en su disciplina y su vida cotidiana.

Ejes estratégicos del modelo:
Distinguir: Arte performativo vs. metodología de formación. Tipos de población que practican-aprenden esta disciplina. Habilidades y capacidades físicas, emocionales e intelectuales que promueve su práctica (*conceptos* que “viajan”).
Complejidad: Campos de conocimiento y disciplinas transversales que atraviesan la práctica disciplinar.
Contexto: Referentes culturales. Información previa y colateral.
Arte y aprendizaje: Conceptos *imágenes* e *imaginación*. Materiales.
Psicopedagogía: Constructos personales. Formas de aprender. Relación neuro-emocional.
El rol del maestro en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los seres humanos nunca dejamos de aprender. El cuerpo físico cambia inexorablemente al pasar de los años y los estados emocionales dependen del momento que se esté viviendo. El ballet, la danza y las artes en general implican para

su práctica conocimiento técnico, científico, estético, artístico y filosófico; son campos fértiles para la investigación y transformación corporal y emocional, para el análisis conceptual y la reflexión imaginativa Aquel que practica danza o cualquier disciplina artística puede sumergirse en un proceso de aprender a aprender (Correa, M.C. 2013).

Interpretar cuadros, pintar melodías y esculpir ritmos

María Martínez de Ubago Campos, Carmen Pérez González

Para la creación de esta actividad se toma como premisa que, mientras llega un nuevo sistema educativo generalizado, la educación puede empezar a cambiar (entendiéndolo como evolucionar) con la labor que el docente realiza en el aula.

La reticencia a pensar que las asignaturas sobreviven de forma independiente y aislada al resto del conocimiento, hace que se genere esta experiencia. En ella se aúnan la multidisciplina, la creatividad y el conocimiento.

El ejemplo que se expone pertenece a la asignatura de Música de 2º ESO. Se utiliza el arte plástico como mediador en el aprendizaje: se interpretan cuadros (escuchándolos y cantándolos), se pintan melodías y se esculpen ritmos. Para ello se hace uso de una entidad cultural, en este caso se realiza una visita al MNCARS (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía).

Esta experiencia[62] se desarrolla en los siguientes pasos:

Coordinación entre la asignatura de Música y el Proyecto Arte y Cultura.

Preparación y organización de la salida en el Museo Reina Sofía

Clase preparatoria con el alumnado con el objetivo de sentar las bases que consideramos necesarias para sacar el máximo provecho de la estancia en el Museo.

La salida al museo, una mañana donde se hace efectivo el aprendizaje multidisciplinar.

Creación de micro-proyectos por los propios alumnos donde se entrelazan la música y las artes plásticas. Con el trabajo de un Proyecto final como es el desarrollo de una "PANADERA".

Puesta en escena del resultado final, a modo de *Performance*.

[62] Se considera que esta experiencia se corresponde con los criterios establecidos por la UNESCO que establece que las experiencias y buenas prácticas deberán ser innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables.

Evaluación y plan de mejoramiento asociado al modelo pedagógico "social –cognitivo" en la institución educativa técnico comercial de Sabanalarga

Astrid Del Socorro Vizcacino Mendoza, Rosa Matilde Cervantes Viloria, Rosana Gómez Patiño, Bleidis De Moya Tejera, María José Ortega Santiago

Desde el campo de la investigación educativa se pueden realizar estudios que apunten a la optimización de procesos efectivos que conlleven el mejoramiento de una educación de calidad.

Para materializar esa búsqueda de la calidad, se hace necesario que se den procesos de cualificación docente que permitan el estudio de problemáticas en el ámbito educativo. Es por ello que hoy día se ha dado la oportunidad mediante la Secretaria de Educación departamental del Atlántico, de que los docentes a través de un convenio de becas con una de las mejores universidades a nivel nacional como es la UNINORTE en alianza con el ICETEX, potencialicen su discurso pedagógico desde la Maestría en Educación, con el ánimo de realizar mejoras en las instituciones educativas oficiales del departamento y que se abran espacios o caminos de reflexión pedagógica constante, para fortalecer la educación de nuestra región y ser líderes en calidad.

En razón de lo anterior, se hace necesario que desde un modelo de investigación evaluativa se consoliden pautas que permitan el acercamiento y la solución a problemáticas en el ámbito educativo.

Dicha investigación propone retos a nivel institucional, que no solo afrontará el docente, sino toda la comunidad educativa, trayendo consigo beneficios que permitirán enriquecer las prácticas pedagógicas, cualificar los procesos y propiciar un clima escolar.

La evaluación curricular permite establecer los alcances pedagógicos y el impacto social que ha generado la propuesta educativa institucional que se ofrece; así mismo determinar hasta qué punto existe coherencia entre el discurso y la praxis, de manera que lo planificado y vislumbrado desde los ideales de la escuela logren evidenciarse en la realidad y garanticen el logro de las metas institucionales favorable

De igual forma la evaluación curricular se considera importante porque permite analizar y valorar la situación curricular de una Institución Educativa.

Todo proceso educativo, ha de estar fundamentado en las bases de una investigación que permita guiarnos hacia una educación que además de ser pertinente, genere competencias esenciales para asumir con conocimiento, no solo los problemas de la sociedad, si no también desafíos del desarrollo humano en un contexto determinado.

Por otro lado, los problemas sociales, económicos y afectivos que nacen en el seno de las familias de nuestra comunidad local, condicionan el desinterés creciente hacia los estudios e inciden en los problemas escolares. Ante este panorama, consideramos que evaluar el currículo institucional, es pertinente en estos momentos porque nos va a ofrecer la posibilidad de analizar a conciencia las problemáticas de nuestro contexto para entre todos, hallar las soluciones.

En aras de buscar soluciones y generar un impacto a través de un proceso de mejoramiento continuo, se propende por hacer un estudio que permita analizar las problemáticas a transformar. Por ende iniciamos un diagnóstico, ubicándonos en nuestro contexto institucional para tener claro ciertas características innatas que son propias de la comunidad educativa donde está inmerso. De manera que podamos

vislumbrar las fortalezas, las oportunidades de mejora y las amenazas y trabajar cooperativamente para la consecución de cambios significativos en el proceso educativo de nuestros protagonistas, “los educandos”

Biblioteca “Gilberto Castellanos Tenorio” espacio de creatividad para el desarrollo de la investigación, la práctica docente y el trabajo colaborativo

Blanca Estela Cortés Barradas, Alejandro Ángeles Cortés

Las vinculaciones entre la Biblioteca con los diferentes niveles educativos, tienen la finalidad de integran a los alumnos en diversos tipos de actividades que coadyuven en la formación de los mismos, para desarrollar competencias, el impulso de la investigación en todo el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) y la oportunidad de realizar trabajo colaborativo, aprendizajes significativos para los educandos integrantes de nuestra población escolar.

La creación de una Biblioteca es de vital importancia, sobre todo cuando ésta, atiende a diversos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciaturas, maestría y próximamente, doctorado).

La actual Biblioteca, tiene un origen común al de otras Unidades Normalistas, es decir, en 2003, al dejar de impartir la materia de ballet clásico, el espacio fue adaptado para lo que se conoció como la Biblioteca Normalista. Con el fallecimiento del Mtro. Gilberto Castellanos Tenorio, se le designa el nombre de nuestro literato y el 14 de septiembre de 2010 con la remodelación efectuada, se le denominó Biblioteca “Profr. Gilberto Castellanos Tenorio”.

La Biblioteca Especializada “Profr. Gilberto Castellanos Tenorio”, cuenta con una colección o temática en el área de Educación. Aunque a la misma pueden acudir los usuarios de los diferentes niveles educativos con los que se cuenta en el BINE, los usuarios principales de la misma son los estudiantes y docentes de las 6 Licenciaturas (Educación Física, Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Educación Inicial y Educación Especial).

El principal servicio que se tiene es el préstamo de libros y/o revistas, para el salón de clases y para casa. Contamos con una máquina fotocopiadora para evitar estropear los libros.

Nuestra sala de lectura no debería ser empleada como salón de clases, sin embargo, en ocasiones en las que los salones de clase se encuentran en remodelación de instalaciones eléctricas, se adapta dicha sala para que los docentes puedan proporcionar es este espacio sus clases.

El método empleado en esta investigación es el método científico. Empleamos diversos tipos de cuestionarios para preguntar a los usuarios sobre nuestras actividades propuestas, para mejorar nuestro servicio y para preguntar sobre los libros que más necesiten o que les estén solicitando sus profesores.

Propuesta para el mejoramiento curricular en los programas según el estilo de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de Educación Abierta, Costa Rica

Leiver Hurtado Córdoba, María Alejandra Chacón Fonseca

En Costa Rica la educación formal diurna es gratuita y obligatoria para primaria y secundaria, sin embargo de la secundaria desertan aproximadamente el 8.2% de los estudiantes, población que al no concluir sus estudio, es decir secundaria inconclusa, una vez obtenida su mayoría de edad, en su gran mayoría se insertan en el sistema de educación para adultos, denominada Educación Abierta, que consiste en un sistema de certificación mediante una única prueba estandarizada por nivel, para las cuales el proceso de preparación se hace bajo el mismo currículo diurno, con una marcada diferencia en cuanto al tiempo lectivo, apoyos educativos, didácticos y económicos, esta realidad aumenta la desigualdad educativa y movilidad social entre los estudiantes participantes de la Educación Abierta, por lo que se plantea como objetivo general de investigación determinar las características de las estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la matemática desde una perspectiva estudiante-docente, según los estilos de aprendizaje de los estudiantes del nivel de Bachillerato del Programa de Educación Abierta en el área metropolitana, específicamente en las regiones vulnerables socialmente del Cantón de Alajuelita. Para esto se empleó una metodología cuantitativa con enfoque positivista, descriptiva-exploratoria de forma que los resultados obtenidos permiten hacer generalizaciones a la población en condiciones similares. Por su parte la muestra trabajada comprende docentes y estudiantes de Educación Abierta en las regiones en riesgo social del Cantón de Alajuelita. Entre los principales resultados destacan que dentro de un contexto de vulnerabilidad y educación de adultos, las estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la matemática que mayoritariamente emplea el docente en los estudiantes de Bachillerato de los Proyectos de Educación Abierta, se van a tomar en cuenta aspectos como la contextualización, el error como fuente de aprendizaje y la utilización del razonamiento deductivo, las cuales van enfocadas a visualizar al estudiante como centro de atención durante el desarrollo de las lecciones de matemática, por lo que se llega a concluir que hay muchos aspectos que enriquecer de los procesos considerando los estilos de aprendizaje de la población, y las estrategias de enseñanza dentro del marco de la Educación Abierta.

Diagnóstico del desarrollo de las habilidades sociales básicas

Hilda Catalina Ricaño Vargas

Esta ponencia surge del proyecto de intervención educativa denominado “El desarrollo de las habilidades sociales básicas en estudiantes de nivel básico” que desarrollo como tesis en la Maestría en Gestión del Aprendizaje adscrita al PNPC-CONACYT en la Línea de Generación y Aplicación del conocimiento Gestión de la Innovación Educativa.

Este proyecto se realiza a partir del uso de estrategias pedagógicas que permitan generar aprendizajes significativos en los estudiantes; propiciando la innovación en el quehacer docente hacia y para los alumnos; y las cuales permitan generar espacios educativos para reflexionar, gestionar y actuar en solución de problemáticas educativas.

Aunado a lo anterior, la intervención educativa parte de la necesidad de realizar un diagnóstico, para lo cual, con base en la metodología de la investigación-acción, diseñé un cuestionario que me permitiera conocer las problemáticas existentes en la institución educativa a intervenir.

Los resultados obtenidos del diagnóstico evidencian que los estudiantes muestran inseguridad al relacionarse con personas que no forman parte de su círculo social, manifiestan nerviosismo si deben hablar en público o exponer frente al grupo, se quedan callados para evitar que se burlen de ellos, se les dificulta iniciar una conversación y comunicarse de manera respetuosa, todo ello me permite conocer la perspectiva de los estudiantes ante su relación social con el medio inmediato.

Lo anterior me proporcionó los elementos necesarios para planear acciones pedagógicas teniendo como objetivo promover el desarrollo de estas habilidades sociales básicas en los rubros de expresión y comunicación que les permitan un mejor conocimiento del medio con una actitud crítica y reflexiva del mismo, a partir de la estrategia de intervención basada en el aprendizaje dialógico.

La implementación de este tipo de proyectos de intervención resulta relevante en la medida que involucra estrategias pedagógicas que permitan la transversalización en el quehacer docente para generar una innovación educativa en las nuevas generaciones, de una sociedad que demanda estudiantes competentes pero también docentes que se preocupen y ocupen en lograr una mejor educación.

El puzle y la educación inclusiva

M. Isabel Garrido Gómez

INTRODUCCIÓN. La metodología del puzle se plantea dentro de la educación inclusiva como una de las técnicas más efectivas a la hora de fomentar la cooperación entre los estudiantes y de potenciar su propia autonomía en sustitución de la clásica recepción pasiva de información igualando a todos.

OBJETIVOS. Los objetivos que se plantean son: Mejorar la cooperación entre el alumnado y fomentar la autonomía en sustitución de la recepción pasiva de información; desarrollar una técnica que aumente la motivación de manera que los/as estudiantes acaparen el protagonismo al ver satisfechas sus necesidades y expectativas; facilitar la participación y fomentar la responsabilidad, la capacidad creativa y el sentido crítico mediante la reflexión conjunta dentro de los grupos en los que se realicen las actividades y en la totalidad de las personas matriculadas en cada asignatura; mejorar cuantitativa y cualitativamente por medio de este tipo de prácticas la calidad de la enseñanza-aprendizaje que los/as profesores/as impartan;

MÉTODO Y METODOLOGÍA SEGUIDA. Primeramente, se reflexionará sobre los posibles diseños pedagógicos del método puzle revisando el estado en el que se encuentran los procesos de la aplicación del puzle y sus futuros desarrollos en el ámbito jurídico, analizando las posibilidades y funciones pedagógicas para los procesos educativos. Acto seguido, se recibirá información sobre la conformación de los distintos tipos de implementación de los puzle, analizando y estudiando con posterioridad los beneficios de los distintos sistemas y sus limitaciones inherentes; posteriormente, se diseñará el desarrollo de las prácticas realizadas utilizando el puzle de manera que haya una reestructuración de los contenidos que se ofrezcan en lo que se refiere a los criterios para su elección, tipificación, temporalización, secuenciación, profundidad del análisis y valoración de los aspectos indicados como elementos de la enseñanza-aprendizaje; y finalmente, se implementará el método del puzle en las clases.

RESULTADOS. Mediante esta metodología se desarrolla la motivación e implicación del alumnado de manera que los estudiantes acaparan el protagonismo al ver satisfechas sus necesidades y expectativas. En tal sentido, su puesta en práctica supone un aumento del rendimiento académico y el favorecimiento de la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje al `enseñar a aprender´ tratando de construir conocimientos sólidos a la medida de cada uno.

CONCLUSIONES. El puzle es una metodología óptima del proceso enseñanza-aprendizaje ya que ayuda a crear comunidades de aprendizaje dinámicas en las que se atiende a la diversidad del alumnado, explotando las capacidades y habilidades sociales de cada estudiante. Por tanto, se logra una adecuación más satisfactoria del sistema de evaluación existente a la valoración de las competencias generales y específicas señaladas en las guías docentes.

Algebratízate: una nueva forma de aprender álgebra

América Mayli Atayde Méndez, Celeste Elizabeth Baltazar López, José Alberto, Chávez Flores, Joel Martínez Valle

“Algebratizate: una nueva manera de aprender álgebra” es un taller diseñado con el objetivo de reforzar los contenidos básicos de álgebra a través de actividades lúdicas, aplicado en esta ocasión a los alumnos pertenecientes al 5° semestre del Bachillerato Técnico #1 de la Universidad de Colima.

El taller estuvo conformado por cinco fases para su desarrollo, iniciando con el diseño y aplicación de un examen diagnostico donde se evaluaron conocimientos básicos de álgebra para la detección de deficiencias que presentaban los alumnos. Posteriormente se realizó una búsqueda de información, donde se encontró teoría por parte de autores acerca de los errores comunes en el aprendizaje y enseñanza del algebra así como actividades para la mejora del aprendizaje de sus contenidos, fundamentando así el diseño de la planeación del taller.

En la etapa de planeación se incluyeron actividades ya propuestas por varios autores así como de nuestra propia autoría, además se estableció la forma en la cual se evaluaría el proceso del taller, realizando tres evaluaciones: diagnostica, formativa y sumativa, utilizando como instrumentos autoevaluaciones, coevaluaciones, buzón de sugerencias y examen diagnóstico y final. Después se dio paso a la intervención, donde se aplicó la planeación establecida, sufriendo algunos cambios de acuerdo a las situaciones que se presentaban, resaltando la empatía con los alumnos así como su disponibilidad para trabajar. Y por último concluir el análisis de resultados de la aplicación del taller, donde se pudo observar un aumento en el dominio de conocimiento algebraicos así como un cambio en la perspectiva de ver las matemáticas de una manera más positiva, fue tanto el impacto que los propios estudiantes de manera voluntaria pidieron la aplicación de otro taller así como recibir el reconocimiento de la institución y los docentes en la cual se llevó a cabo.

Los Recorridos de Estudio e Investigación para la enseñanza de la Geometría en la Educación Secundaria: resultado de una experiencia piloto

Julián Roa González, Mercedes Hidalgo Herrero, Martín Manuel Garbayo-Moreno

Este trabajo, presenta los resultados parciales de una investigación en curso sobre la ecología de los Recorridos de Estudio e Investigación en las instituciones educativas. El estudio valora la idoneidad de los REI como respuesta a las restricciones transpositivas que se dan en la enseñanza de la Geometría, en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

La implementación ha sido realizada durante el curso 2015-2016 en un centro concertado de la Comunidad de Madrid, durante un mes, con 27 alumnos de 1º de la ESO durante las clases habituales de la asignatura de Matemáticas.

En la actualidad las obras matemáticas que se estudian en las instituciones educativas suelen abusar de una aproximación que no ofrece, ni un sentido, ni una razón de ser, de las obras estudiadas. Esta aproximación a las obras, como si fuesen monumentos[63], ha sido duramente criticada por la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Las obras se ofrecen a los alumnos, por parte del profesor, sin relación entre sí y dentro de un medio muy pobre propuesto únicamente por el docente. A estos problemas, hay que añadir el poco tiempo que se dedica a cada una de ellas, lo que conlleva un aprendizaje muy débil y superficial con pocas interconexiones con otras áreas.

En contraposición a este modelo, la TAD plantea los REI. Esta metodología parte de los supuestos de la “pedagogía de investigación” y de “cuestionamiento del mundo”[64]. Mediante esta experiencia, los alumnos han sido participes del estudio de las obras matemáticas, que plantea el currículo, aproximándose a ellas desde su razón de ser y contribuyendo al medio en el que se estudian. Así mismo, el tiempo dedicado es mayor, lo que permite un mayor desarrollo del estudio que permite aprendizajes más profundos.

La implementación de un REI, para la enseñanza de la Geometría, en 1º ESO supone el primer trabajo de este tipo realizado en la Comunidad de Madrid y puede abrir la puerta a la experimentación con esta metodología.

[63] En Chevallard, Y (2013) se desarrolla ampliamente los cambios que deben introducirse en la enseñanza actual.

[64] El trabajo de Parra, V., Rita, M. y Fanaro, M. (2014) incluye a los REI dentro de estas categorías.

La disrupción en el aula: una propuesta participativa de intervención pedagógica

Rocío Castañeda Bejarano

La problemática de la disrupción en el aula constituye una de las principales preocupaciones de la comunidad educativa y que viene siendo ampliamente atendida en la literatura científica. Se trata de uno de los problemas a los que el profesorado se enfrenta con más frecuencia y que genera mayor insatisfacción profesional. Pero ¿qué se está haciendo desde los centros educativos para disminuir la disrupción? Es un hecho que hoy en día sigue sin tenerse en cuenta la voz del alumnado al respecto, aunque esté comprobado que la participación del mismo es relevante a la hora de realizar un cambio educativo. A menudo se observa su conducta para, posteriormente, interpretarla sin dar la posibilidad de preguntarles e intentar entender por qué presentan determinados comportamientos, qué ha ocurrido, por qué se comportan así en ese momento, qué sienten, qué intentan expresar.
Por tanto, el propósito de esta innovación educativa es trabajar la disrupción desde un enfoque participante y comprobar, a través de una intervención concreta en un centro concertado de la Comunidad de Madrid, en qué medida dar voz al alumnado e involucrarlos en la búsqueda de soluciones de la problemática presentada, puede ayudar a disminuir las conductas disruptivas en el aula.

Para ello, se realiza una intervención educativa en un grupo de cuarto curso de educación primaria, considerado por el profesorado como un grupo con un alto nivel de disrupción y en el que resulta muy difícil dar clases. Dicha intervención fusiona una metodología tradicional de observación sistemática y entrevistas con la introducción de herramientas de participación. En esta metodología participativa se ven implicados tanto el alumnado como el profesorado que da clase a este grupo, ya que se pretende empoderar a los docentes, analizando su propia práctica y dotándoles de nuevas herramientas participativas y pedagógicas, a través de la participación organizada del alumnado. Con este fin, se lleva a cabo un Programa de aproximadamente siete sesiones, en las que se dedican las horas de tutoría a facilitar espacios de reflexión conjunta. Los objetivos generales de dichas sesiones son: identificar el problema, pensar en las causas del mismo, fijar metas/estados deseables, buscar soluciones conjuntamente y realizar una evaluación.

Finalmente, como resultado del trabajo se espera empoderar al profesorado con herramientas que le ayuden a aumentar la participación del alumnado y demostrar que escucharle y otorgarle un papel activo en la resolución del problema contribuye a la disminución del nivel de disrupción del aula. Asimismo, con esta intervención también se pretende sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre el poder y derecho que tiene el alumno. No podemos olvidar, que se trata de un actor social de pleno derecho, responsable de su desarrollo tanto personal como académico. Además, es poseedor de conocimientos e intereses que le permiten tomar decisiones que afectan a su vida y expresar su propio punto de vista.

Aprendizaje Cooperativo aplicado al estudio de la Geografía de la población: una experiencia didáctica en el aula de 3º de ESO

Francisco José Morales Yago

INTRODUCCIÓN. La puesta en funcionamiento de las competencias educativas señaladas en la LOMCE y la evaluación por estándares suponen una oportunidad para continuar con cambios metodológicos que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y faciliten la labor docente. Por todo ello se precisan metodologías activas que puedan generar interés y predisposición al aprendizaje, entre ellas mostramos la experiencia del aprendizaje cooperativo como metodología válida y motivadora.

OBJETIVOS. El aprendizaje cooperativo es una metodología para la construcción de conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades sociales y comunicativas para la vida, fundamentada en el trabajo en equipo y entre iguales. En esta comunicación presentaremos la experiencia del trabajo cooperativo como una metodología efectiva en la adquisición de conocimientos y competencias básicas a partir de la temática que estudia la Población como elemento de interés creciente en la asignatura de Ciencias Sociales en tercer curso de la ESO.

METODOLOGÍA. La metodología cooperativa basada en 4x4x4 se trata de una técnica grupal de producción y priorización de ideas, que se inicia con una fase individual, orientada a mejorar la comunicación entre los miembros del grupo, incrementando la cohesión de este. Permite la producción cuantitativa de ideas, así como la selección cualitativa de estas. Así pues, mediante la aplicación de esta técnica se generan muchas ideas, pero también se van seleccionando las más útiles e interesantes.
Este aprendizaje se pone en práctica mediante estructuras cooperativas, es decir, técnicas o formas de trabajo en equipo, con roles asignados a sus miembros, unos tiempos establecidos y unas pautas de organización para desarrollar una tarea o actividad. Las estructuras pueden ser simples o complejas; estas últimas surgen de la combinación de varias estructuras para realizar un trabajo en el ámbito de la didáctica de la Geografía.

RESULTADOS. La evaluación a través de registros como pruebas escritas, actividades grupales y entrega de tareas demuestran que la experiencia ha servido para que el alumnado aumente su nivel de aprendizaje y complete bien las preguntas propuestas, así como un increment en el interés y motivación para la evaluación competencial de estándares de aprendizaje señalados por la LOMCE y puestos en funcionamiento en el curso 2015-2016 en 1º y 3º de ESO.

CONCLUSIONES. El aprendizaje cooperativo contribuye decididamente al desarrollo cognitivo de los alumnos y consigue aumentar la variedad y riqueza de experiencias que la escuela les proporciona, ayudándoles a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal. La experiencia realizada en el aula con alumnos de 3º de Educación Secundaria dedicada al estudio de La Población, ha servido para aumentar la motivación por la temática a desarrollar, fomentar la participación activa del alumnado otorgándole un mayor

protagonismo en su propio aprendizaje, también ha creado un ambiente colaborativo y mejora de valores imprescindibles como la solidaridad, esfuerzo, respecto a los otros compañeros o interés por la investigación.

Herramientas de coaching educativo en el aula. Método Reacciona

Virginia García Galindo

Es un método didáctico de acción tutorial basado en el uso de herramientas de coaching personal llevadas al aula y en la relación que se establece entre el maestr@ y el alumnado a través del diálogo y el lenguaje.

El coaching es un proceso de desarrollo personal que con la ayuda de una serie de herramientas específicas ayuda a la persona que lo recibe a salir de donde está (zona de confort) hacia donde le gustaría estar (objetivo). El uso de estas herramientas en el aula sitúa al alumnado en protagonista de esa búsqueda y al docente en el acompañante que propicia que se genere dicha búsqueda.

Partiendo de 3 ejes vertebradores: CONCIENCIA, RESPONSABILIDAD Y ACCIÓN *(Whitmore,2009)* y con la figura del docente como coach, los alumn@s han ido creando una conciencia de sí mismos, de quienes son y de quiénes pueden llegar a ser. En la práctica, este objetivo se ha traducido en alumn@s que rompen etiquetas que, en ocasiones, transmitimos desde la escuela. Alumn@s motivados a los que se les otorga un espacio "para ser", un espacio personal que construyen a partir de la RESPONSABILIDAD que tienen en el resultado de sus acciones. ACCIONES que van desde la verbalización de objetivos personales (retos), reconocimiento y gestión de emociones, eliminación de conflictos en el aula, superación de miedos, creatividad y compromiso en trabajos colaborativos hasta nuevos enfoques ante la resolución de problemas matemáticos o comprensión de un texto desde diferentes puntos de vista.

Todo ello, a través de dinámicas, tareas, preguntas poderosas, retos, motivación, asertividad, proacción, empatía, feedback, escucha activa, soluciones creativas, descubrimiento de sus talentos personales,un uso del lenguaje que invita a la reflexión y, por supuesto, el COMPROMISO del alumnado;_elementos presentes en las actividades y generadores de las mismas.

Implantación de la Orientación Profesional Coordinada en España. Un proyecto Piloto

Marta Hernández Arriaza, Juan José Juárez

El proyecto piloto se planteó con el objetivo de implementar el modelo de Orientación Profesional Coordinada utilizado en Alemania en los centros educativos españoles. Este modelo ha sido adaptado a la realidad española durante los dos años de duración del proyecto. El objetivo implícito de la Fundación ha sido la lucha contra el desempleo juvenil y el empoderamiento de los agentes (orientadores, docentes, alumnos, familias y empresas) que intervienen en la orientación académico.-profesional de los jóvenes. La metodología utilizada en el proyecto ha consistido en la formación de un equipo promotor de la orientación profesional formado por un miembro del equipo directivo, un orientador y al menos un profesor en cada centro. Las fases del proyecto han sido: evaluación de la realidad del centro, planificación de un plan de acción, puesta en marcha y evaluación. Durante el proyecto piloto cada centro ha contado con el apoyo y la coordinación de una facilitadora. La implementación de la metodología OPC en los centros educativos ha permitido no sólo aumentar el número y la calidad de las actividades realizadas sino activar mecanismos de mejora de la orientación académico-profesional (generación de materiales gratuitos, formación oficial, difusión…). Al finalizar el proyecto hemos identificado un conjunto de buenas prácticas entre las que destacamos aquellas realizadas dentro de las asignaturas. Por último, durante el proyecto se ha hecho patente que una de las mayores dificultades a la hora de implantar la metodología ha sido por un lado la baja implicación del equipo directivo así como la escasez de recursos de algunos centros.

INCLUARTE: Nuestra experiencia para el impulsar la educación inclusiva en el aula y en la sociedad.

Julieta Maribel López Sierra, Fredy Waldemar Xocop, Inés López, Veronica Fernández, Sebastián Ixmatá

Para Guatemala la educación media es de suma importancia, porque la población menor de 19 años conforma el 50.96% del total del país. Al año 2013, la cobertura de la educación media en los ciclos básico (44.04%) y diversificado (14.78%) aún era muy baja (Instituto Nacional de Estadística de Guatemala, INE, 2014). Es importante indicar que, cerca del 80% de la oferta educativa del nivel medio es producto de la iniciativa privada lo que impide el acceso a la educación y excluye a las poblaciones en condiciones de pobreza y pobreza extrema.

Por lo anterior, es necesario innovar experiencias de formación de profesores para impulsar la inclusión; INCLUARTE es una experiencia desarrollada con profesores de centros educativos públicos en el área rural de Guatemala.

Lo novedoso de esta experiencia, es que los profesores participaron en un proceso que les permitió generar herramientas pedagógicas contextualizadas. Con una metodología que partió de la reflexión pedagógica sobre la conceptualización y teorización de la exclusión del sistema educativo en Guatemala, vivenciaron herramientas pedagógicas para la inclusión en el aula, para luego construir y validar herramientas con sus pares, empleando la metodología de Círculos de Aprendizaje Vivencial.

El proceso concluyó con una exposición interactiva denominada INCLUARTE, desarrollada en un parque de la ciudad de Guatemala donde se encuentran diversos actores excluidos sistemáticamente, y donde los profesores aplicaron sus propuestas para la reflexión sobre el cambio de paradigma de la escuela, llegando así a los excluidos y no viceversa; provocando un cambio hacia una concepción de la educación flexible adaptada a las condiciones de las personas y sus contextos.

Como enseñar Matemáticas en contexto

Juan Antonio Gómez Sánchez

Durante mucho tiempo he tratado de establecer un lazo afectivo entre mis estudiantes, creando conciencia con mis compañeros que la escuela más que una institución, debe ser un lugar en donde los alumnos anhelan estar.

Es indudable que muchos salones pueden llegar a ser un campo de batalla, y así lo es. Por lo regular es el profesor que se queja constantemente de la actitud del alumno y aun cuando los alumnos son más que un puñado de profesores ellos prefieren no quejarse, y acostumbrarse de una clase posiblemente aburrida, poco enriquecedora, con falta de motivación y sentido de pertinencia.

Hay que dejar claro que la escuela no es un cuartel, ni el salón de clases una cárcel. La escuela más que una institución debe ser un lugar integral, donde los alumnos puedan disfrutar de una clase, salir al campo a jugar, que vivan su adolescencia con responsabilidad.

Uno no tiene que invertir tanto dinero para convertir una escuela en el mejor lugar, se requiere principalmente un cambio de actitud de miles de profesorados, sentido de confianza y criterio propio para transformar un entorno escolar.

Es entonces el profesor el sostén principal de una institución y no me refiero económicamente, sino que es el profesor la columna vertebral que permite que los demás elementos se muevan.

Por esta razón quiero compartir una experiencia efectiva en la forma de cómo enseñar matemáticas en contexto, como bien lo describí con anterioridad nadie conoce mejor a nuestros alumnos que nosotros mismos, y aun cuando nuestros contextos socio- culturales sean diferentes hay algo en común, somos profesores.

Por último quiero agradecer por la oportunidad que le brinda a docentes para que escriban su experiencia, que si bien muchos hemos dejado de escribir para pasar largos años enseñando.

La educación Matemática en niños quechuahablantes de Primaria con el modelo pedagógico EIB de Puno-Perú

Julio Adalberto Tumi Quispe

INTRODUCCION. La educación matemática en escuelas multigrado en las áreas rurales del Perú, aún presenta muchas deficiencias: los contenidos desarrollados no tienen concordancia con su cultura y con las necesidades e intereses de los niños, culminan la primaria sin comprender lo que leen y no resuelven problemas de operaciones básicas en matemática, los profesores no utilizan métodos específicos para el aprendizaje del castellano como segunda lengua (L2), hay maestros sin formación profesional especializada en lengua materna quechua (L1) para implementar la EIB y se amplía la brecha en los resultados de la evaluación censal del país: en el nivel de desempeño suficiente en segundo grado, Puno 3,9 % y el país 9,6 % ; para el sexto grado, Puno 4,4, % y el país 7,9 % (M.E., 2006). Esta realidad evidencia la carencia de un modelo educativo pensado para atender una educación matemática en contextos de diversidad cultural y lingüística.

OBJETIVO. Analizar la experiencia de educación matemática pertinente y exitosa en el nivel de logro de aprendizajes de los niños de segundo, cuarto y sexto grado en contextos de diversidad cultural y lingüística quechua.

METODOLOGÍA. El tipo de estudio fue evaluativo en el modelo CIPP (propuesta de Murillo); con el diseño analítico longitudinal que permitió apreciar la relación causa y efecto del modelo pedagógico EIB, en la eficacia de la comprensión matemática de los niños, realizando el seguimiento a los niños desde el año 2006, año que se realizó el estudio de línea de base y se comparó con los resultados del año 2010. La población estuvo conformada por 1988 niños de 47 instituciones y la muestra probabilística seleccionada fue 117 niños de segundo, cuarto y sexto grado de nueve escuelas multigrado.

RESULTADOS. El puntaje promedio en comprensión matemática en los niños quechuahablantes con el modelo pedagógico EIB mejoró en la evaluación del 2010 respecto al año 2006 en la escala vigesimal: en segundo grado 10,2 puntos mejoró 6,4; en cuarto grado 13 puntos, aumentó 4,4; y en sexto grado 14,6 puntos, incrementó 6,9.
En el análisis de la prueba de hipótesis de diferencia de medias se determinó estadísticamente la eficacia de la comprensión matemática con un 95% de confianza por las diferencias significativas entre los niveles de comprensión matemática en los niños. El valor de Zc fue 5,8 en segundo; 5,9 en cuarto y 8,6 en sexto; valores que se encuentran en la región de rechazo de la hipótesis nula para las evaluaciones del año 2006 y 2010.

CONCLUSIÓN. La evaluación a 117 niños quechuahablantes egresados del segundo (55,9 %), cuarto (77,6) y sexto grado (75,2 %) con un dominio adecuado en los indicadores: principios del sistema de numeración natural, secuenciación de números naturales hasta el orden de las centenas, elaboración de sucesiones crecientes y decrecientes, cálculo del resultado de operaciones básicas con números naturales y operaciones combinadas.

Liderazgo de servicio: Conversión democrática de una escuela en nuestros días

José Manuel Cambero Cenzano

Viendo la realidad social en que estaba inmerso nuestro centro, en el año 2009, comenzamos a valorar la necesidad de una transformación en cuanto a su funcionamiento interno, a sus aulas, a la implantación de nuevos proyectos educativos y a la apertura a la sociedad en la que estamos inmersos.
Partimos del estudio sobre el liderazgo como transformador de la realidad liderada. Elegimos como modelo de liderazgo transformador el liderazgo de servicio basado en la vivencia de las virtudes como generador de confianza que facilita el cambio.
Hemos pasado de una escuela autocrática con unas estructuras ajenas a las necesidades actuales y que no permitían el cambio a una escuela democrática con misión compartida que vive las mejoras y las transformaciones como necesidades del propio desarrollo educativo.

Nuestra escuela ha disfrutado en los últimos seis cursos académicos una transformación que ha supuesto un cambio profundo en los sistemas pedagógicos empleados: elaboración de una pirámide de aprendizaje basada en las inteligencias múltiples y en la educación emocional; en la actitud de los profesores ante su quehacer: entendido de un modo profesional que requiere mejoras continuas; en la formación de los profesores: entendida como necesidad del propio desarrollo pedagógico; en la participación de las familias: abriendo el centro a la colaboración y al servicio de las necesidades familiares; en la constitución de un equipo directivo y en su implicación en la gestión del centro: asumir que deben liderar un cambio continuo habilitante de nuevas posibilidades educativas.

Despertar el Interés Temprano Científico-Tecnológico en el DIIT-UNLaM

Bettina Donadello-Anadón, Nicolás Kotliar

INTRODUCCIÓN. La Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), a través del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT), localizada en San Justo, Provincia de Buenos Aires ha elaborado un "Proyecto de Articulación con Escuelas Técnicas-Universidad". Desde 2006, se realizan diferentes acciones de articulación dentro de una estrategia más amplia de mejora de la formación de ingenieros. A tal fin, se llevan a cabo: visitas a escuelas secundarias técnicas, talleres vocacionales, charlas para ingresantes, participación en ferias y exposiciones. En particular, anualmente se lleva a cabo Expo Escuela, donde alumnos de escuelas secundarias presentan proyectos tecnológicos (prototipos de desarrollos informáticos, electrónicos, de alto nivel). Estas acciones son realizadas en forma conjunta por un equipo de trabajo interdisciplinario conformado por docentes, no docentes y asesores pedagógicos del DIIT.

ESTRATEGIAS Y ACTUACIONES. Objetivo general: Estimular el ingreso de los estudiantes de las escuelas técnicas al DIIT-UNLaM, fomentando en fases tempranas: vocación tecnológica, fortaleciendo el desarrollo de la innovación y el desarrollo de competencias ingenieriles definidas por ASIBEI[65]. Método: En el DIIT se favorece la articulación con las escuelas medias de la zona, el propósito de estas acciones es captar las vocaciones tempranas con especial interés en las vocaciones científicas y desarrollar interés en especial por las carreras tecnológicas, para ello se trabaja con las escuelas técnicas. Los proyectos intentan nuclear a estudiantes, docentes y directivos escolares con el equipo del DIIT. Se llevan a cabo: a) Prácticas profesionalizantes. b) Expo Escuela. c) Visitas a escuelas. d) Talleres de despertar vocacional para alumnos de escuelas secundarias técnicas. e) Participación en ferias y exposiciones.

RESULTADOS. En 2015, al igual que otros años, se realizó Expo Escuela con una participación de 20 escuelas técnicas estatales y privadas, con 40 proyectos (algunos de ellos: prototipo de silla de ruadas automatizada, leche para diabéticos, sistema de monitoreo para hogares, prototipo eléctrico de auto que participó en Eco 2015). En paralelo se realizó la Expo-Universidad, donde se presentaron 27 proyectos de fin de carrera y 12 robots. Todos los proyectos son premiados en las categorías: impacto social, innovación y transferencia tecnológica. Respecto a prácticas profesionalizantes para alumnos de escuelas técnicas, se han acreditado más de 500 alumnos que han realizado prácticas profesionalizantes a lo largo de 2014-2015.

CONCLUSIONES. El Proyecto se encuentra en permanente proceso de adaptación a las necesidades de los alumnos y de la comunidad de influencia del Partido de la Matanza y zonas aledañas. Se trabaja en forma colaborativa con la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLaM. El mismo centra su intervención en la mejora de actividades de extensión universitaria y en las prácticas docentes, por un lado en generar ambientes con alta disposición tecnológica, en flexibilizar y adaptar la oferta curricular, y por otro, en colaborar en el desarrollo de las competencias profesionales

[65] Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería.

de los futuros ingenieros a través del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje bajo una metodología colaborativa, activa y participativa. Se señalarán algunos logros y fortalezas del proyecto y aquellos desafíos identificables en vista al cumplimiento de sus objetivos previstos.

Tendedero de los siglos: la noción de tiempo histórico

Claudia Sapag Ricci

A pesar de que el tiempo para estar presente en nuestras vidas como el aire que respiramos, es un concepto difícil de entender. Es un concepto de procedimiento construido. El niño puede distinguir el día y la noche, si el tiempo es lluvioso o soleado, lo que indica que se da cuenta del tiempo vivido. Pero nótese el tiempo estas dimensiones no significa la comprensión de la idea del tiempo histórico. La noción de tiempo histórico es algo abstracto y difícil de entender a los niños.

Es un gran reto para crear situaciones de aprendizaje de la noción de tiempo histórico para los estudiantes de la escuela primaria. Se guía esencial del trabajo pedagógico para la ejecución de las abstracciones y los acuerdos sociales y políticos a lo concreto de la vida diaria.

La comunicación Tendedero de todas las gentes: el concepto de tiempo histórico tiene como objetivo socializar los diferentes recursos estratégicos y educativas para el aprendizaje del concepto de tiempo histórico para los estudiantes de la escuela primaria.

El concepto del tiempo y sus diversas dimensiones - la ordenación, la sucesión, la duración, la simultaneidad, procesamiento, mantenimiento, presente, pasado y futuro - está estructurando el razonamiento histórico. Y el concepto de tiempo histórico es complejo y abstracto, visible a través de los cambios y continuidades.

Para llegar a este nivel de abstracción y promover este entendimiento es esencial para el desarrollo de las actividades escolares que promuevan la comprensión del concepto de tiempo en sus diversas dimensiones de la época de la naturaleza.

El Tendedero de los siglos es uno de ellos: ofrece al estudiante la visualización de al menos dos conceptos importantes para el tiempo de construcción conceptual: ordenación y duración. Promueve la comprensión de las ideas básicas como un siglo que se compone de cien años y la escritura de números romanos.

También proporciona la percepción de que la indicación de la hora, el calendario gregoriano, son el resultado de las definiciones posteriores a tiempo vivido. Proporciona por tanto, pensar en el tiempo como algo más complejo, el resultado de las acciones humanas y las relaciones, cambios y continuidades.

El Tendedero de los siglos proporciona el concepto de tiempo de acercarse a las dimensiones: física - tiempo cronológico; - tiempo social vivió; y la dimensión histórica - marcada por la presente relación pasada / / futuro. Puede trabajar el tipo de nociones, la sucesión, la duración, la simultaneidad, así como las continuidades y cambios.

Impacto del aprendizaje entre iguales en la comprensión y dominio lector de estudiantes pertenecientes a contextos educativos vulnerables en Chile

Vanessa Haydee Valdebenito Zambrano

La investigación da cuenta de una innovación educativa fundamentada en la tutoría entre iguales e implementada en 6 centros de primaria, situados en contextos de alta vulnerabilidad social en la IX región-Chile. La puesta en marcha de un programa de tutoría en dos fases consecutivas, permitió dar respuesta a los objetivos del estudio centrados en conocer el impacto de la tutoría entre iguales en la construcción de la comprensión y dominio lector en estudiantes de 3° y 4° de primaria.

El estudio se desarrolló a través una metodología mixta de investigación, que contemplaba por una parte un estudio cuasiexperimental de tipo test –retest con grupo de comparación, para conocer el impacto en las variables comprensión y fluidez; y, un estudio cualitativo para indagar en la percepción de los estudiantes y profesores. Participaron durante la primera fase (tutoría fija) 156 estudiantes de 3° pertenecientes al grupo de intervención y 126 del grupo de comparación; y, en la segunda fase (tutoría recíproca) se implicaron 180 estudiantes de 4° del grupo de intervención y 120 del grupo de comparación.

Respecto a la primera fase de estudio (tutoría fija), los resultados obtenidos para comprensión lectora, indicaron avances estadísticamente significativos para ambos grupos (intervención y comparación); así como también se evidenció un tamaño del efecto pequeño para el grupo de intervención (d = .30) y el de comparación (d = .26). En relación al dominio lector, ambos grupos mostraron avances estadísticamente significativos, alcanzando el grupo de intervención un tamaño del efecto pequeño (d = .45), al igual que el grupo de comparación (d = .26).

Para la segunda fase del estudio (tutoría recíproca), la comprensión lectora mostró una evolución estadísticamente significativa para ambos grupos, evidenciándose para el grupo de intervención un tamaño del efecto grande (d = .82), y para el grupo de comparación un efecto pequeño (d = .35). Respecto al dominio lector, ambos grupos alcanzan también avances significativos entre las mediciones, sin embargo presentan diferencia en sus tamaños del efecto, donde el grupo de intervención alcanza un efecto mediano (d = .59) y el grupo de comparación, un efecto pequeño (d = .42).

Por su parte los estudiantes destacan la tutoría como una forma de trabajo distinta, donde se puede aprender y ayudar a otros, permitiendo desarrollar la empatía y valores como la solidaridad, respeto y la sana convivencia. Destacan que la tutoría recíproca permite a ambos miembros de la pareja ejercer protagonismo y sentirse como un profesor. Los profesores por su parte, destacan los avances de sus estudiantes en comprensión lectora, argumentación, aumento de vocabulario, fluidez lectora, motivación por la lectura y compromiso. Se puede concluir que a pesar de que ambos grupos alcanzan avances estadísticamente significativos, los tamaños del efecto dejan entrever el mayor impacto que tuvo en los estudiantes la tutoría entre iguales a través del rol recíproco, un elemento relevante a tomar en cuenta cuando nos situamos en contextos educativos-sociales vulnerables, donde este tipo de intervenciones pueden configurarse como una estrategia efectiva para enseñar y aprender.

Leer, habar y escribir: aportes de la escuela en y para el Postconflicto

Luisa del Villar Herrera- Colombia

"*Leer, habar y escribir: aportes de la escuela en y para el postconflicto",* propuesta pedagógica que afecta la malla curricular y la didáctica del área de Lenguaje y Comunicación en los grados 9° y 11°, que transversaliza el tema del posconflicto colombiano a través de lectura comprensiva e interpretativa, producción textual, literatura y medios masivos. Es importante leer, hablar y escribir del tema pues el lenguaje es el factor principal para la resolución de conflictos, recuperación de la memoria histórica del mismo y modelación de los discursos conflictivos para construir espacios de respeto a la diversidad y a la diferencia. En Colombia, la ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, en su decreto 1038 del 2015, obliga a la escuela, en las áreas de Ciencias Sociales, Naturales y Ética y valores a impartir la asignatura "Cátedra para la Paz", dedicada al análisis del posconflicto. Esta ley no consideró el área de Lenguaje, he ahí el vacío que da nacimiento a esta experiencia, la cual pretende reconocer la importancia del uso de un lenguaje constructor de espacios deliberantes basados en el respeto. La metodología de fases, cada una con sus objetivos específicos, muestra el proceso:

1. Leer críticamente columnas de opinión, noticias, editoriales de prensa con el fin de encontrar los intereses, la falta de información o información sesgada en los mensajes emitidos por prensa y televisión.
2. Hablar del conflicto y posconflicto para construir discursos reconciliadores.
3. Escribir textos argumentativos para sentar posturas y hacer uso de palabras que re-construyan lenguajes conciliadores. Los resultados se evidencian al enfrentar al estudiante a un tema desconocido aún por ellos; la identificación de posturas de los actores del conflicto y de los protagonistas del posconflicto; cambio progresivo de actitud tolerante a la reinserción social de los desmovilizados, cambio en el uso del lenguaje agresivo al conciliador.

Retos y competencias en las licenciaturas en Educación del B.I.N.E.

Blanca Estela Cortés Barradas, Luís Albino Hernández Montalvo, Alejandro Ángeles Cortés

Para los que nos dedicamos a la enseñanza en cualquier nivel educativo en México, se encontrará con una serie de situaciones muy diferentes a lo que aprendió o aprehendió en ese mismo momento. Se dice que somos docentes nacidos en el siglo XX, con alumnos del siglo XXI, esperando que les demos las claves para llegar hasta el siglo XXII.

La mayoría de nuestros alumnos se han incorporado a estudiar en alguna de las cinco licenciaturas en educación del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de Puebla, porque vienen de familias en donde los padres o tíos, han sido profesores y hasta antes de las diversa Reformas (RIEMS, RIEB, etc.), las plazas podían ser heredadas a algún familiar, actualmente no; en cierta forma, se garantiza que quien se dedique a la docencia: tenga tolerancia a los niños, jóvenes o adultos que enseñe, que pueda trabajar con ellos, sobre todo les enseñe determinados conocimientos y que nunca olvide que está trabajando con seres humanos.

Los retos y las competencias que debe desarrollar un docente de Educación Superior, se hacen más complejos si consideramos que por cada 35 alumnos, reciben jóvenes con alguna discapacidad como ceguera, invalidez o sordomudos. Aunado a lo anterior, el panorama no es alentador para los docentes mexicanos debido a que se han propuesto que la asignación de las plazas, deberán ser asignadas por concurso por oposición; eso no es malo, lo complejo del asunto es que sortean de 4 a 20 horas para por lo menos 50 o más egresados de Normales, de Universidades y de Tecnológicos.

Metodología científica del huerto urbano: innovación didáctica en las aulas de Primaria y Secundaria

Patricia Teresa Espinosa Gutiérrez, María Del Monte Maíz, Cristina Lucini Baquero

INTRODUCCIÓN*.* La educación ambiental encaminada a la defensa del Medio Ambiente en las aulas de primaria y secundaria es un desafío para el aprendizaje en nuestros días. El proyecto "Buenas prácticas agroecológicas para el control de hierbas, plagas y enfermedades en jardines y huertos urbanos madrileños" desarrolla investigación y educación ambiental a través de metodología científica en torno al huerto urbano. Para esto último, se dirige a diferentes audiencias destacando la educación ambiental realizada a la comunidad educativa, es especial al alumnado, de las aulas de primaria y secundaria utilizando para ello el huerto como herramienta de innovación didáctica.

OBJETIVOS*.* Los objetivos principales de la educación ambiental que se desarrolla dentro del proyecto consisten en brindar mediante metodología científica las buenas prácticas agroecológicas a toda la comunidad educativa, en especial a los alumnos, nuestra sociedad futura. Se busca fomentar el respeto al Medio Ambiente y de todos los seres que habitamos en él. El objetivo final es conseguir una sociedad educada en valores medioambientales, fomentando a través del método científico, el uso del huerto como herramienta de innovación didáctica.

MÉTODO*.* La metodología seguida para realizar la educación ambiental dentro del proyecto se basa en el conocimiento científico: La Ciencia sale en primera persona de los laboratorios y divulga sus conocimientos a la comunidad educativa en general y al alumnado de primaria y secundaria en particular. Para ello se están desarrollando sesiones educativas dentro de la temática del proyecto, dirigidas a la comunidad educativa con una parte teórica y práctica. Las sesiones educativas se realizan de la forma más amena, cercana y divertida para el público oyente, en especial para los alumnos de primaria y secundaria de los Centros Educativos colaboradores del proyecto. Se hace uso del huerto como herramienta de innovación didáctica teniendo presente que la lectura y la escritura son elementos ineludibles para lograr la competencia comunicativa.

RESULTADOS*.* Para cuantificar el grado de satisfacción de los alumnos y de la comunidad educativa en su conjunto, se realizan encuestas periódicamente donde se recogen las ideas y opiniones de los encuestados en relación a las sesiones educativas impartidas. Se ha recogido en las encuestas la buena aceptación que está teniendo el proyecto entre los docentes y alumnos y el interés especial de éstos últimos por el respeto, el cuidado y la conservación del Medio Ambiente y la Naturaleza.

CONCLUSIONES*.* Es importante destacar el uso del huerto como herramienta de innovación didáctica a través de metodología científica en los Centros Educativos para acercar a los alumnos el conocimiento científico en primera persona despertando en ellos múltiples posibilidades y un interés creciente por respeto al Medio Ambiente. Veamos todos en el huerto escolar urbano una herramienta muy hábil en la educación

social para despertar destrezas y habilidades en nuestras sociedades futuras encaminadas a la defensa del Medio Ambiente mediante actitudes responsables.

Estrategia para la enseñanza del tema “Electricidad: Electrostática y principios de los circuitos eléctricos” de la asignatura de Física para el bachillerato con un enfoque basado en el desarrollo de modelos científicos en el aula

Fabián Sánchez López

La estrategia consiste en una serie de actividades que tienen como eje el desarrollo de los conceptos, principios y/o leyes del área de *electricidad*, a partir de la enseñanza a partir de una estructura denominada *modelo científico* en la literatura referida y su definición consigue el alcance a cualquier ámbito o disciplina científica y de la enseñanza de ciencias principalmente por facilitar el desarrollo de actividades científicas en las que la teoría mantiene una relación congruente con las evidencias, que son llevadas al aula a través de demostraciones experimentales o experimentos llevados a cabo en grupo, así como el desarrollo de habilidades cognitivas para la exploración, reflexión, discusión y análisis de fenómenos físicos.

La propuesta tiene como propósito adicional al desarrollo de conocimiento disciplinar, el desarrollo de habilidades y empleo de metodologías que constituyan una “actitud científica” en el ámbito de la física, entendida como aquella que lleva a los estudiantes a enfrentar situaciones nuevas que requieran la generación de conceptos y reglas de correspondencia en función de la evidencia observada u obtenida a través de la experimentación.

El actuación del docente es la de crear condiciones propicias para el debate, la observación, el diálogo y la indagación. También es la de un participante más del proceso de la generación de modelos explicativos con la capacidad de inducir a la reflexión acerca de su grado de validez en contraste con la evidencia.

La definición de objetivos, el desarrollo de las actividades y la evaluación tienen su fundamento en el uso de la versión revisada en el año 2002 de la *Taxonomía de Bloom*, que permite mantener una consistencia en los criterios empleados a lo largo de toda la secuencia y mantener una continuidad entre las actividades.

Educación inclusiva en proyectos de prácticas de campo, para la resolución de problemas en el contexto real creando espacios formativos para el aprendizaje significativo en las Matemáticas

David Salomón Gómez Sánchez

En la presente práctica innovadora subyace una educación inclusiva que permita al educando el desarrollo de sus competencias relacionándolos en el marco del contexto de la vida cotidiana, encauzando la construcción de aprendizaje a través de la ejecución satisfactoria de las prácticas de campo.

Por ello la verdadera innovación va mucho más allá de las buenas prácticas, puesto que a partir de ella se da la reflexión, la comprensión, confrontación de experiencias, el compromiso profesional como docente y la buena acción colectiva de la comunidad para ofrecer respuestas consistentes para la mejora del aprendizaje de todos los educandos. Además, la práctica propone una estrategia didáctica pertinente para la resolución de problemas en el contexto real siguiendo diferentes concepciones didácticas desarrolladas hasta la actualidad, dinamizando el proceso de aprendizaje del educando.

En este sentido, se busca motivar el sentido de pertinencia en el educando resaltando aspectos pedagógicos que definan los logros del aprendizaje, considerando que para ser significativos requieren de su pertinencia cultural, y que esta coadyuve con la articulación teórica-practica permitiendo al docente introducir a sus educandos en el maravilloso y creativo mundo de las Matemáticas.

Inteligencia emocional en maestrantes de Arquitectura.

Susana Benítez Giles

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer la Inteligencia Emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la Inteligencia Emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son: "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual", hacen referencia al proceso de razonar sobre las emociones, incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

La UNESCO en su informe Delors plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI e incide en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva. La mayoría de los docentes consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr el desarrollo integral del alumno. A veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes.

La investigación se lleva a cabo con estudiantes que pertenecen a los semestres: primero, segundo, tercero y cuarto; el objetivo consiste en establecer la relación entre el resultado del cuestionario aplicado (el cual puede ser: necesita mejorar, aspecto a desarrollar, competente, muy competente, experto) y la relación con el rendimiento académico, que se retomará del análisis de su trayectoria escolar de la licenciatura y la maestría en Arquitectura, aunque la maestría se cursa en cuatro semestres lectivos y en la licenciatura en 5 a 6 años, además del tiempo que se llevó para obtener el grado.

Amistad como parte de la organización y clima de las aulas

Elena López Molina, Zaida Galván Suárez

El entorno escolar es el ambiente óptimo donde niños y adolescentes afianzan sus primeras relaciones de amistad. Los vínculos afectivos con los amigos en estas edades, sobre todo en la adolescencia, son un hito que influye en gran medida en el desarrollo personal a lo largo de la vida.

Para realizar esta pequeña investigación se ha usado como método de recogida de datos la entrevista, desarrollándose esta en un ambiente de confianza que permitiera la libre expresión de los entrevistados, con una duración media de ocho minutos. El objetivo principal que se persigue es demostrar cómo perciben los adolescentes las relaciones de amistad. Los dos grupos de adolescentes de diferente sexo entrevistados han sido divididos en dos grandes grupos: la adolescencia temprana y la adolescencia intermedia. Los primeros creen importante la amistad para el apoyo mutuo en situaciones de dificultad y soledad y para el desarrollo de actividades de ocio. Además usan como herramienta fundamental el diálogo para relacionarse. Los segundos coinciden en que la amistad está unida a la confianza y el cariño. Es de importancia destacar que estos entrevistados se sienten más cómodos entre personas de su mismo sexo. También usan el diálogo como elemento principal para establecer nuevas relaciones, sin embargo difieren en la duración de las relaciones amistosas.

Concluyendo, podemos afirmar que se abre una puerta, con los datos obtenidos, que nos lleve a una investigación más exhaustiva sobre el uso de la amistad como herramienta para el buen funcionamiento del aula y para un mejor desarrollo de las relaciones interpersonales dentro de la misma.

Se pretende poder construir un ambiente donde confluyan los valores principales que la comprenden se puede contribuir a la resolución de conflictos y a la inculcación del respeto, del fomento del intercambio de ideas y a la transmisión de valores básicos para convivir.

Aproximación a un programa de intervención centrado en psicología positiva a través de educación asistida con perros

Diaña Peña Gil, Celia Camilli Trujillo

La Educación Asistida con Perros (EAP, en adelante) es una metodología de trabajo en la cual un perro entrenado colabora con un profesional de la educación con el objetivo de fomentar mejoras en el área física, social, educacional, emocional y cognitiva de la persona; se pretende motivar y educar en valores, habilidades, actitudes y conocimientos. Estas intervenciones parten de unos objetivos específicos preestablecidos y son evaluadas, haciendo una medición y análisis del progreso.

El programa que se propone es una alternativa a las formas más tradicionales de intervención, en el cual el alumnado aprenderá a convivir con los conflictos de una forma positiva y desvincularán la violencia como respuesta aceptable, desarrollarán técnicas de resolución de conflictos y promoverán las relaciones interpersonales sanas, trabajarán sus propias fortalezas personales e incrementaran las emociones positivas.

El objetivo del programa será la promoción de actitudes y relaciones positivas, desarrollando las fortalezas personales de cada alumno, como medida de prevención de la violencia y fomento de una convivencia positiva.

Para el desarrollo del programa se evaluarán, en primer lugar, las fortalezas personales de los profesionales que trabajan en EAP, con el objetivo de esclarecer cuáles son aquellas fortalezas más y menos desarrolladas para una posterior adaptación de las sesiones a un trabajo más cercano al profesional, en el cual, pueda ejercer de ejemplo o modelo para el alumnado. En segundo lugar se realizará un análisis de las actitudes del alumnado hacia el bienestar animal, logrando así una perspectiva general sobre su opinión y concienciación que nos permitirá adaptar los contenidos de las sesiones. Por último, y para finalizar, se elaborará el diseño del programa en función de las características obtenidas en las evaluaciones anteriores.

Los resultados esperados son un aumento de la socialización y las relaciones sociales positivas con el grupo de iguales, el desarrollo de las fortalezas personales del alumnado, la disminución de conductas violentas y una mejora de la convivencia escolar.

Comunicaciones Virtuales

Motivation and study habits in a difficult performance school: lessons from the English area

María Elena Augusto Fernández

Motivation is an important part of the English classroom and using it for teaching English as a second language has many benefits for the students. In this work motivation and study habits are used in an effective and enjoyable way to teach language. Thus, emphasizing on different selected materials and resources that had directly affected the teaching and learning process. This experience has been designed for students in the second year of Primary Education in the area of English as a foreign language.

The objectives of this research work were to establish the relationship between motivation, academic achievement and the use of English as a foreign language by the students. Nowadays we are faced with a society with great scientific and technological advances, which is directly related to the field and educational context, with a new educational reality in which these advances have led to making significant changes in teaching. In this regard, my research work has also taken into account the new context where education takes place, and the role of education professionals to ensure quality education, offering the same opportunities to every student.

Education will contribute to develop in the students all these skills. The research work has been extremely important since, on the basis of the analysis carried out, has allowed me to carry out improvements in the educational practice as well as to guide the methodology towards improving the quality of education.

La estimulación de la creatividad en Ciencias Naturales

Rosabel Rodríguez Rodríguez

Para trabajar con la creatividad deben de abandonarse dos ideas erróneas: a) la creencia de que la creatividad se asocia solo con actividades artísticas, y b) la idea de que solo es potestad de los genios. El trabajo creativo es posible y necesario en todos los ámbitos, desde el artístico hasta el científico (Tardif & Sternberg, 1988), de hecho la ciencia es creativa en la misma manera que el arte, la música o la literatura, ya que los científicos utilizan su imaginación para formular nuevas explicaciones, hipótesis y teorías sobre la realidad (Borjas & De la Peña, 2009; Mesías & Estrada,2009; Sternberg, 2012). Por otro lado la creatividad es una potencialidad presente en todos nosotros, y que debe ser cuidada y estimulada, desde todos los ámbitos.

La unión de ambas premisas sugiere que las aulas son un buen lugar para potenciar la creatividad científica, mediante actividades que ayuden a fomentar actitudes de respeto hacia la capacidad crítica y creativa.

La experiencia que se presenta se ha llevado a cabo en una clase de segundo de Educación Primaria formada por veintiséis alumnos, entre ellos algunos de necesidades educativas específicas: uno de altas capacidades intelectuales (alumno ACI), uno de necesidades educativas especiales (NEE) y tres alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).

El objetivo general de este proyecto ha sido trabajar la creatividad dentro de un aula inclusiva, además de poder satisfacer las necesidades específicas del alumno ACI.

El proyecto titulado “Els meus amics extraterrestres” (Mis amigos extraterrestres), partía del currículum del área de Ciencias Naturales y se ha desarrollado durante una sesión semanal de 50 minutos a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso.

Los alumnos han iniciado la experiencia a partir del siguiente supuesto: la visita de un grupo de niños alienígenas (extraterrestres) a su centro, que desean aprender cosas de nuestro planeta y forma de vida, al tiempo que nos explican la suya. A medida que se ha ido desarrollando el proyecto los alumnos han trabajado los contenidos propios del área (p.e. alimentación, plantas, cuerpo humano, etc.) y éstos se han ido complementando con actividades centradas en la creatividad a través del desarrollo de un mundo imaginario, el de los extraterrestres.

Los resultados de este proyecto han mostrado una mejora importante en: el clima de aula, el grado de motivación de los alumnos, la relaciones entre iguales y alumno-profesor y, especialmente, en la motivación e implicación académica del alumno ACI.

En la planificación de dicho proyecto han participado la orientadora y jefa de estudios, la profesora de pedagogía terapéutica y la tutora, asesoradas por el GIAC (Grupo de Investigación en Altas Capacidades) de la Universitat de les Illes Balears (UIB).

Programa de Enriquecimiento en la asignatura de Lengua

Rosabel Rodríguez Rodríguez

En un aula de 6º de Educación Primaria integrada por 25 alumnos, tres de ellos con dificultades de aprendizaje y dos con altas capacidades intelectuales (A.C.I.), se ha realizado un proyecto, dentro de la asignatura de Lengua Española, cuyo objetivo ha sido crear un contexto de aprendizaje centrado en la figura del alumnado, que permitiera mejorar su comprensión y expresión oral y escrita, así como su motivación hacia el mundo de la literatura infantil.

La experiencia se ha basado en el Modelo Triádico de Enriquecimiento de J.S. Renzulli (1976, 1994, 2005; Renzulli & Reis, 1997, 2000, 2008, 2013, 2014) que tiene como principal objetivo proporcionar un aprendizaje enriquecido para el desarrollo del talento a partir del interés del propio alumno. Para ello se ha proporcionado al profesorado y al centro la posibilidad de desplegar de manera flexible un programa de enriquecimiento haciendo uso de sus propios recursos y de otros surgidos gracias a la creación de alianzas con el entorno.

Con este tipo de propuesta se puede trabajar la curiosidad, la motivación y la creatividad de los estudiantes desde cualquier área del currículum, partiendo de las características de los alumnos con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

Como conclusiones apuntar la satisfacción general de todos los participantes, y la constatación de que la utilización de metodologías inclusivas, abiertas, flexibles y que atiendan tanto a las características particulares, como a las del grupo, es una forma adecuada y necesaria para atender a los alumnos A.C.I. dentro de una escuela inclusiva.

CIUDADANO, un juego para la enseñanza de la argumentación y el debate

Claudio Andrés Alessio

La enseñanza de la lógica y la argumentación supone varios desafíos al pedagogo que se enfrenta a tal tarea. Parece que es más sencillo si lo que se pretende enseñar es la lógica o la argumentación como disciplina antes que pretender enseñar una habilidad. Con vistas a hacer frente al desafío de enseñar a argumentar y debatir se ha diseñado un juego titulado *Ciudadano*. Este juego es propuesto como estrategia didáctica para la enseñanza de un espacio curricular denominado Formación Ética y Ciudadana de segundo año de educación secundaria en Argentina.

La Formación Ética y Ciudadana es una materia pensada para la formación de los futuros ciudadanos. En ella se imparten contenidos relacionados con los principios que regulan la vida en sociedad, y principalmente la vida en una democracia. Una virtud por excelencia o habito necesario para la convivencia en una sociedad democrática son sin dudas las habilidades relacionadas con el saber escuchar y tolerar opiniones diferentes sobre temas o cuestiones comunes, también con la capacidad para hacer escuchar la propia opinión frente a otros y la habilidad de resolver diferencias de opinión cuando esto sea posible. Ahora bien, para lograrlo, pueden emplearse varias estrategias, en este caso se procuró poder promoverlas en el contexto de un debate o discusión áulica. Durante varias prácticas se constató que los alumnos, cuando esgrimían sus posiciones o puntos de vista solo apelaban a sus opiniones, o a creencias sociales, o estereotipos, digamos que desde el punto de vista argumentativo, sus prácticas o construcciones eran rudimentarias y raramente salían del terreno de la opinión. Adicionalmente, rara vez integraban los contenidos vertidos en las clases en las discusiones o debates.

Con vistas a poder mejorar las habilidades argumentativas de los estudiantes y subsanar las debilidades remarcadas anteriormente es que se diseñó una estrategia didáctica para la enseñanza de la argumentación y debate gamificada. Tal estrategia consta de una serie de componentes especiales y reglas. Estos componentes pretenden definir perfiles de pensadores para que los alumnos desempeñen esos roles y de ese modo poder adquirir las habilidades representadas poco a poco. El objetivo de la ponencia será exponer brevemente la estrategia y comentar los resultados alcanzados en la práctica.

Proyecto Cinema

Bárbara Menéndez Iglesias

El Proyecto Cinema nació en el seno de la propia Universidad de Oviedo, que contactó con diferentes centros de titularidad pública y entorno eminentemente rural para llevarlo a cabo. Esta decisión se debe por un lado a la implicación de la profesora responsable con el ámbito de la escuela rural, puesto que imparte una asignatura con el mismo nombre dentro del grado de Pedagogía, y por otro lado con la facilidad de implantar proyectos en entornos escolares con poco alumnado.

La temática del proyecto fue una aportación de nuestro centro, dado que, detectadas necesidades de comunicación afectiva en el ámbito educativo que entendíamos también se daban en el ámbito familiar, deseábamos realizar algún trabajo con temática educativo-emocional que facilitará a nuestro alumnado el aprendizaje y posterior utilización de la gestión correcta de las emociones.

Con el presente proyecto se propone una experiencia innovadora centrada en la realización y elaboración de narraciones digitales de diverso tipo para potenciar el desarrollo de la creatividad y la adquisición de competencias narrativas digitales junto a otras de índole socio-emocional en el alumnado de infantil y primaria -concretamente 144 alumnos/as- de las escuelas rurales participantes. Para ello se organiza una comunidad de práctica en un entorno virtual que facilite el trabajo colaborativo de los 27 docentes implicados, así como su formación y el intercambio de experiencias. Por un lado, se pretende identificar el posible incremento de las mencionadas competencias adquiridas, así como del nivel de inteligencia socio-emocional y del grado de creatividad desarrollado por los alumnos con la experiencia innovadora llevada a cabo. Y por otro, constatar las competencias colaborativas puestas en juego por el profesorado, desglosando las habilidades comunicativas, las organizativas y de gestión y las digitales, etc. y estableciendo la posible relación con sus estilos de enseñanza.

FUNDACIÓN RAMÓN ARECES

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
cniie Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

ALOHA MENTAL ARITHMETIC
UCM BIBLIOTECA COMPLUTENSE
BORDÓN Revista de Pedagogía
CCHS
CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas
EERA
ELSEVIER
English Fun We make learning enjoyable!
GRAÓ.COM
KUMON
narcea ediciones
NerMar Libros
Scopus
Smartick matemáticas a un clic
WERA World Education Research Association
SEDHE
Seec Sociedad Española de Educación Comparada
sephe Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
SIPS SOCIEDAD IBEROAMERICANA DE PEDAGOGÍA SOCIAL
AUFOP
aidipe
RILME Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación
REUNI+D
Rute Red Universitaria de Tecnología Educativa
SITE
CUADOE Coordinadora Universitaria Área de Didáctica y Organización Escolar
Educación inclusiva y atención a a diversidad (EIAD)
EDO Equipo de Desarrollo Organizacional
UB FODIP

Organizado por

Sociedad Española de Pedagogía

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

ISBN
9 788460 882374

www.congresodepedagogia.com